المجلة

مجمع اللغة العربيّة

النـاصـرة، العـدد 9، 2018

الهيئة الاستشاريّة:

إسماعيل أبو سعد
جامعة بئر السبع

راسم خمايسي
جامعة حيفا

جوزيف زيدان
جامعة أوهايو، الولايات المتحدة

ساسون سوميخ
جامعة تل أبيب

محمد صديق
جامعة بيركلي، الولايات المتحدة

محمد علي طه
كاتب

قيس فرو
جامعة حيفا

المجلة

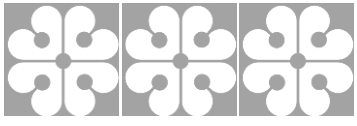
مجمع اللغة العربيّة

النـاصـرة، العـدد 9، 2018

مجلة علميّة محكّمة
يصدرها: مجمع اللغة العربية، الناصرة

هيئة التحرير:
محمود غنايم
نبيه القاسم
مصطفى كبها

مدير التحرير:
محمود مصطفى



AL-MAJALLA
Journal of the Arabic Language Academy
Nazareth, Vol. 9, 2018

المجلة
مجمع اللغة العربية
الناصرة، عدد 9، 2018
ISSN 2413-5410

مجمع اللغة العربية
האקדמיה ללשון הערבית
The Arabic Language Academy

الناصرة
©جميع الحقوق محفوظة

אל-מג'לה
כתב עת האקדמיה ללשון הערבית
כרך 9, 2018

مجلة الهدى

تصميم: وائـل واكيـم

مجمع اللغة العربية في إسرائيل
האקדמיה ללשון הערבית בישראל
The Arabic Language Academy In Israel
www.arabicac.com
majma1@bezeqint.net

للمراسلات

الناصرة، شارع بولس السادس، 33أ	**נצרת, רח' פאולוס השישי, 33א**	**Paulus the 6th 33a**
ص.ب. 51046 منطقة بريدية 1616602	ת.ד. 51046 מיקוד 1616602	POB 51046, Nazareth 1616602
تليفون: 04-8622707	טל: 04-8622070	Tel: 04-8622070
فاكس: 04-8622071	פקס: 04-8622071	Fax: 04-8622071

المحتويات

حول طريقة استخدام ابن منظور لـ"صحاح" الجوهري
شلومو ألون 7

قراءة سيميائيّة في الشّخصيّة المركزيّة–البطل/ والدّلالة
في رواية الكاتب ناجي ظاهر "حارة البومة"
محمود ريّان 49

الرّقص على حافّة هاوية الجنس والعنف:
قراءة في أورڤوار عكّا لعلاء حليحل
كلارا سروجي–شجراوي 69

اللغة العربية في الجامعات الإسرائيلية
حسيب شحادة 103

قراءة في كتاب: محمود غنايم، غواية العنوان: النصّ والسياق في القصّة الفلسطينيّة.
محمّد صدّيق 131

"أن تقف مكتوف اليدين" الأزمة الفونولوجية –
الصوتية في تدريس اللغة العربيّة في جهاز التربية والتعليم العبري
ألون فراجمن 137

سميح القاسم وخصوصيّة اللغة في نثره الأدبيّ
كوثر جابر قسوم 179

النّهايات الـمُغايرة في قصص الأطفال
رافع يحيى، سهيل عيساوي، ريما الكردي 195

Abstracts **v–xix**

حول طريقة استخدام ابن منظور لـ"صحاح" الجوهري*

شلومو ألون

مجمع اللغة العربية، الناصرة

سبق أن أشرتُ في مقالي في العدد الأول من مجلة المجمع (2010، ص 7–15) عن المراجع التي استخدمها ابن منظور في تأليف **لسان العرب**، إلى قرار ابن منظور بالسير على خُطى الجوهري واقتفاء أثره (سنة وفاته غير معروفة على وجه التحديد، ولكنها –وفقًا لمصادر مختلفة– تتراوح بين الأعوام 397–400 للهجرة، 1006–1009 ميلادية)،[1] في إخراج مؤلَّفه **لسان العرب**.

* ترجمته عن العبرية أثير صفا، والمقال هو فصل من كتابي: **لسان العرب لابن منظور – مطالعات وتنبيهات**، الذي يعمل مجمع اللغة العربية في الناصرة على إصداره، وأرجو أن ينشر في السنة القادمة.

أبو نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهري، المعروف اختصارا بالجوهري، عالم تركي الأصل، عاش في العراق، وهو صاحب المؤلَّف الشهير:
تاج اللغة وصحاح العربية.[2] يُعتبر **الصحاح** أحد الأصول التي صرّح ابن منظور

1 انظر: هريدي، 2001، حول الخلاف في سنة الوفاة وفقًا لمصادر مختلفة. يقف المؤلِّف عند الأخطاء التي وقعت في الإصدارات المطبوعة للصحاح، من خلال عقد مقارنة بين مخطوطتين عثر على إحداهما في القاهرة، والأخرى في المدينة.

2 خرج المؤلَّف إلى النور في القاهرة عام 1956 عن دار الكتاب العربي، وألحق بمجلّد أوّليّ يتألّف من 212 صفحة، وهو عبارة عن مقدّمة خطّها أحمد عبد الغفور عطّار. طبعة أخرى نُشرت في بيروت عام 1979. شملت مقدّمة العطّار توطئة لعباس محمود العقّاد كان قد كتبها في السادس من شباط/فبراير عام 1956، واستعراضًا مفصّلا للعطّار ألقى فيه الضوء على اللغة العربية والمعاجم المختلفة وروّاد المعجميين العرب والمدارس المعجميّة، ليختتمه بنقاش حول مؤلَّف الجوهري وتأثيره على التابعين واللاحقين. يذكر العطّار أنّ كرنكاو (1872–1959، كتب عن بدايات المعجمية العربية) امتلك مصنّفات ضخمة تضمّ ملاحظات وتصحيحات للسان العرب، ويبلغ حجمها نصف ما يشتمل عليه المؤلَّف من مادّة. في تقديري حديث العطّار ينمّ عن ضربٍ من المبالغة.
عند زيارتي لمعهد الدراسات الشرقية في سان بطرسبرج في 25.8.2004 حصلت على تصريح بمطالعة مخطوطة رقم 284 c / 8053 لصحاح الجوهري. نُسخت المخطوطة في 12 مجلدًا. انتهت عملية النسخ عام 1253/651 في القاهرة، أي قبل 36 عامًا من انتهاء ابن منظور من لسان العرب. تتألف المخطوطة من 265 صفحة فلوسكاب مزدوجة (38.2×30.5 سم)، وما يقارب 22 ألف سطر يمتاز بالطول (حوالي 30 كلمة في السطر الواحد). في نهاية المخطوطة، في الصفحة 265 "ب"، تظهر بيانات النسخ كاملةً: "نهاية كتاب الصحاح في اللغة". نسخه لثلاث مرات عبيد الله أحمد بن محمد بن عبد الله بن أبي بكر، الموصلي الشافعي. تمّت النسخة الأولى يوم الإثنين، الخامس من رمضان لعام 644 للهجرة. أما الثانية فتمّت يوم الخميس، الأوّل من جمادى الأولى لعام 647 للهجرة. أما النسخة التي بين أيدينا فهي النسخة الثالثة والتي تمّت يوم الأربعاء، 17 شعبان، عام 651 للهجرة. تمّ إنجاز العمل على هذه النُسَخ تحت كنف مدرسة الحاملية في القاهرة. وقد أُخذت كل النسخ عن نص واضح (عن حسن)، والذي نُقل بدوره عن الإمام العلامة اللغوي أبي محمد عبد الله بن برّي. في هوامش المخطوطة تظهر أسماء بعض الشعراء، مثلا في المادة المعجميّة "رفأ": "قال أبو خراش الهذيلي"؛ في الهوامش: "اسمه خويلد". وكذلك في المادة "سجر": "وأنشد أبو عبيد"، في الهوامش: "اسمه ربيعة بن مالك". في الجذر "حمد": "قال

باعتمادها، ليمثّل بذلك طريقة الاقتباس غير المباشر عن المراجع في الفترة الكلاسيكية.

الشاعر"، وفي الهوامش: "الأعشى". من الجدير بالذكر أنني تناولت الجذر "وعظ" في إصدار أحمد بن عبد الغفور عطّار، بهدف فحص مدى دقته في النقل عن المخطوطة، ووقعت على تطابق دقيق. يُبيّن فحص الملاحظات الهامشية ومقارنتها بطبعة عطّار الدمج الحاصل بين الهوامش والنص. في زيارة أخرى للمكتبة الوطنية في سان بطرسبرج، وبعد عدّة أيام من طلب معاينة مخطوطة رقم 28، حصلت على التصريح. تشتمل هذه المخطوطة على الجزء التاسع من "الصحاح"، والذي يقتصر على الجذور التي تنتهي بحرف الميم وما يتلوه. الحديث هنا عن مخطوطة تمّ نسخها على يد محمد بن علي محمود التبريزي، والذي أتمّ نسخه في بداية شهر ربيع الأوّل لعام 721 هجريّة، أي بعد عقد من وفاة ابن منظور. وصلت المخطوطة إلى المكتبة الوطنية في سان بطرسبرج عام 1854، وهي تتألّف من 124 صفحة فلوسكاب مزدوجة، كُتبت بخطٍ واضح، وتنقيط كامل، تحتوي الصفحة الواحدة على 19 سطرًا طويلًا نسبيًا، ويحتوي السطر على ما يعادل 15 كلمة، كما خُطّت الجذور في الحواشي بحبرٍ أحمر. ينقسم كل جزء إلى كراريس، صُنّفت حسب الحرف الأوّل من الجذر. بمجرّد إلقاء نظرة عامة على المواد المعجميّة في المخطوطة يمكننا استشعار مدى تمام التطابق مع طبعة أحمد عبد الغفور عطّار، سواء كان ذلك في المضامين أو في الترتيب، مثلًا: "كرزم" قبل "كردم". ولكننا بالمقابل لا نجد في مخطوطة سان بطرسبرج الجذر "كركم"، الذي يظهر عند عطّار، ونجد الأمر ذاته بالنسبة للجذور التالية: بتأ، جحأ، جسأ، جعأ، جمأ، جني، جوأ، جهأ، جيأ، وده، ويه، مهيم، هذرم، كين، وكن، مده، وين، يسم، حمن، رجحن. كما أنّ ترتيب الجذور في المخطوطة يختلف عن نظيره في طبعة عطّار. يمكننا ملاحظة هذه الظاهرة في الجذور التالية: فخن- فلن- فلكن- فنن- فين، هذا على النحو الذي جاءت عليه في المخطوطة، أما عند عطّار فتتراتب كما يلي: فخن- فنن- فلن- فلخن- فين. وهنا وجب التعليق بأنّ الترتيب في المخطوطة أصوب. وإثر عقد مقارنة بين المخطوطة وطبعة عطّار نجد مثلًا أنّ الجذر "عنجه" في المخطوطة يُدرج تحت الجذر "عجه" كتفرّع منه، أما العطّار فنراه يخصّ الجذر الرباعي "عنجه" باستقلالية تامّة عن الجذر الثلاثي. الجذر "قيه" في طبعة عطّار هو نفسه الجذر "قوه" في المخطوطة، وفي كلا الحالتين تُنسب المرجعيّة إلى أبي عبيد. أمّا الجذر "كهه" عند عطّار فيشمل المادة المعجميّة "كهكه". بالمقابل، في المخطوطة "كهكه" هو الجذر. وكذلك هو الأمر بالنسبة لـ "نهه" مقابل "نهنه" في المخطوطة. المادة المعجمية "يه" في المخطوطة تظهر كـ "يهيه" في طبعة عطّار. كما أن العديد من الجذور في المخطوطة تظهر كجذور تنتهي بالألف: بغا- بكا- توا- ثاا - ثفا- ثنا- ثوا- جاا - جخا- جدا- جذا- جرا- جزا، ونراها تنتهي عند العطّار بالياء: بغي- بكي- توي- ثاي - ثفي- ثني- ثوي- جاي- جخي- جدي-جذي- جري- جزي. الجزء العاشر من المخطوطة بدأ بحرف الحاء.

استمدّ الجوهري مادّته من مخطوطات عدّة، وعلى حدّ زعمه فقد اعتمد المشافهة المباشرة عن أهل البادية بقصده مضاربهم في الصحراء. وُلد الجوهري في فاراب،[3] وتتلمذ على يد خاله، مؤلِّف **ديوان الأدب**، أبي إبراهيم إسحاق بن إبراهيم الفارابي، والذي ترك بالغ الأثر على مؤلَّفه **الصحاح**. وقد جاء على لسان الجوهري أنّه شدّ الرحال إلى بغداد ليتتلمذ على يد أبي سعيد السيرافي (توفي 368/978)،[4] وأبي علي الفارسي، من معاصريه أحمد بن فارس، مؤلِّف **مجمل اللغة**، و**معجم مقياس اللغة**، و**متخيّر الألفاظ**.

وفقًا لشهادته خرج الجوهري من بغداد قاصدًا مضارب قبائل البدو الرُحّل، من نسل مُضر وربيعة، في كلٍّ من سوريا والعراق والحجاز ونجد. وعند عودته استقرّ في نيسابور، فلم يزل مقيمًا بها على التدريس والتأليف ونسخ المصاحف، حتى وافته المنيّة في حادثة غير عادية.[5]

هناك من يرى بالجوهري آخِر المعجميين الذين قصدوا الأعراب وطافوا البادية، حيث أصل اللغة التي لم تمسسها لوثة.

يؤرَّخ انتهاء عهد الاستقصاء المعجمي المستقل بالجوهري. كما يشمل مؤلَّفه **الصحاح**، بالأساس، مُلخَّصًا لمصنّفات معجميّة سابقة.[6] تعتمد طريقة التحقيق التي ابتدعها

3 انظر: ابن خلكان، 1977، المجلّد الثالث، 307– 310؛ Brockelmann, 1943–1949. ينسبونه إلى إقليم فاراب في تركستان. أما فالتسر في مقاله عن الفارابي في*EI2* فيذكر أنه من أصل تركي، تحديدًا من مدينة وسيج في فاراب.

4 يُذكر السيرافي في موضع واحد من **الصحاح**، في الجذر "هون". ابن دريد هو المرجع لأبي سعيد السيرافي في هذا الموضع: الجوهري، 1956، المجلّد السادس، 2218 ب.

5 تفاصيل أخرى حول سيرة الجوهري ومدينته فاراب، والتي يُنسب إليها الفارابي، مؤلّف كتاب **الحروف**، وخال الجوهري، أبو إبراهيم إسحاق بن إبراهيم، مؤلّف **ديوان الأدب**، يمكن إيجادها في Brockelmann, 1943–1949, I, p.133؛ حاجي خليفة، 1967، المجلّد الثاني، 1071؛ ابن الأنباري، 1967؛ وكذلك المادّة المتوفّرة عند Kopf في *EI2*، المجلّد الثاني، الصفحات 495–497.

6 تحديدًا **ديوان الأدب**. ادّعى كلٌ من كرانكاو وعطّار أنّ الجوهري تفوّق على معلّمه الفارابي. يشير عطّار إلى احتمالية تأثّر الجوهري بأبي بشر اليمان بن أبي اليمان البندنيجي (توفي

الجوهري على الحرف الأخير من الكلمة بعد تجريدها من زوائدها (الحرف الأخير من الجذر)، وهي طريقة مبتكرة لاقت رواجًا واسعًا. سلك ابن منظور مسلك الجوهري وانتهج نهجه، وسار في أعقابه كلٌ من الفيروزآبادي في قاموسه، ومرتضى الزبيدي مؤلِّف **تاج العروس**. لم يلقَ نظام المخارج والمقلوبات التي هيكَل بها الخليل معجمه القبول في نفس الجوهري، وكذلك الأمر بالنسبة لنظام أبي عمر الشيباني في **كتاب الجيم**، والمضبوط حسب الترتيب الهجائي دون أخذ الحرف الثاني والثالث بعين الاعتبار. كما رفض الجوهري نظام الأبنية في الأسماء والأفعال في ترتيب معجمه، وطريقة أبي عبيد، في مؤلَّفه **الغريب المصنّف**، والمرتكزة على المعاني والمواضيع.

في ذلك الوقت، ادّعى البعض بأن طريقة الخليل مستوحاة من اللغة السنسكريتية، ولكنّ الجوهري لم يصرّح بمثل هذه الادّعاءات، والسبب في ترتيب معجمه وفقًا للحرف الأخير لم يُحسم تمامًا: هل أُعِدّ الترتيب للتسهيل على ناظمي القوافي الشعريّة؟ أم يعود ذلك لاعتبارات أخرى، ككون الحرف الأخير من الجذر هو أصل الكلمة، كما توحي مقدّمة الصحاح؟[7] أم أنّ هذا الترتيب المُبتكر ليس إلا انعكاسًا لتأثّر الخليل بمصدر آخر استلهم منه نظامه، هندي في الغالب، وتحديدًا من المعجم السنسكريتي.[8]

هل اختيار ابن منظور لطريقة الجوهري في ترتيب معجمه أكسب الأخير من الهيمنة مكانةً في **لسان العرب** في تبني تفسيره للكلمات أيضا؟ قبل التمحيص في ذلك، من

284/897)، والذي استخدم نظام القافية، ليتبع الجوهري نهجه في صحاحه، **كتاب التقفية** (خليل إبراهيم العطية، جامعة البصرة)، **مجلة العرب**، نيسان 1967.

7 هذه أقوال العطّار في مقدّمة الصحاح، ولكنها لا تحمل أيّ وجه للحقيقة. فالجذور المضاعفة، والتحوّلات في الحرف الأخير من الجذر، في حال كان واوًا أو ياءً هي ظواهر فيها من الشيوع ما يمنع اعتماد نظرية كون الحرف الأخير أصل الكلمة. انظر أيضًا: Brockelmann, 1915.

8 انظر: Katra, 1965، الصفحات 31–34. مع توجّهي بالشكر إلى مكتبة جامعة ستانفورد في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي أخذت على عاتقها مهمة البحث عن المؤلَّف وتزويدي بنسخة مصوّرة عنه.

الجدير بالذكر أنّ **الصحاح** جرّ في ذيله موجةً من المعاجم التي تحمل من طابعه وروحه. وقد تُرجم إلى التركية والفارسية، وحظي بالكثير من الشروحات والإسهابات، كما صدرت في أعقابه مواجز تلخّصه.[9] إلى حدٍ ما، حظي مؤلّف الجوهري في فترة زمنيّة معيّنة، بمكانة لغوية تكاد تلامس مكانة **صحيح البخاري** و**صحيح مسلم** في علم الحديث.[10] وكما هو منشود في إسناد الحديث، سعى الجوهري إلى إدراج سلسلة من الرواة الثقات لمعجمه، ولكن زمام الأمور أفلت من بين يديه، حين عجز عن استكمال الحروف بعد أن بلغ منها "الضاد" وأتمّه، فكلّ المواد المعجميّة المتبقية تكفّل بضمّها إبراهيم ابن سهل الورّاق، ناقلًا إياها عن مسودات الجوهري.[11]

ما هي المراجع التي صرّح الجوهري باعتمادها في الصحاح؟

1. سلسلة من مؤلّفات أبي زيد النيسابوري. فكما يبدو أنّ الجوهري هو مصدر المادّة الوافرة لأبي زيد[12] في **لسان العرب**. المؤلّفات المعتمدة لأبي زيد في اللسان هي: **النوادر** و**الهمز** و**المطر**،[13] والتي تتوفّر اليوم بين أيدينا، وكذلك مؤلَّفان

9 تفاصيل حول ذلك تجدونها في مقدّمة **الصحاح** لأحمد عبد الغفور عطّار.

10 نُشر صحاح الجوهري على يد تلميذه إسماعيل بن محمد بن عباس الدهّان النيسابوري، واللغوي المصري أبي سهل محمد بن علي بن محمد الهروي، وفي فترة متقدّمة على يد الخطّاط ياقوت الموصلي؛ انظر: الجوهري، 1956، ص 149، 155.

11 شكّك كلٌ من ياقوت وحاجي خليفة بجودة المادّة الملحقة ب**الصحاح**. انظر: الجوهري، 1956، الصفحات 148-153.

12 ذُكر أبو زيد سعيد بن أوس النيسابوري في **الصحاح** في 626 موضعًا، منها 533 جذرًا. 138 من الاقتباسات يمكن مطابقتها مع مؤلّفات أبي زيد التي تتوفّر اليوم بين أيدينا. أما بقية الاقتباسات فيمكن مطابقتها مع بعض المراجع الوسيطة نظرًا لاندثار الأصل: أبو عبيد، ابن السكيت، ابن قتيبة، ثعلب، ابن السراج، الفارابي، أبو علي الفارسي، ابن فارس.

مفقودان هما **الإبل** و**الأنعام**.[14]

2. أربعة مؤلّفات للأصمعي:[15] **الإبل**، **الفرس** (**الخيل**)، **الفَرْق**،[16] ومؤلَّف **الأبواب** الذي آل مصيره إلى الاندثار. على ما يبدو فإنّ حصّة الأصمعي في **اللسان** تحدّرت إليه من خلال اقتباس غير مباشر لمراجع الجوهري.
3. ثلاثة مؤلّفات لأبي عبيد:[17] **كتاب الامتثال**، كتاب **الغريب المصنّف**، وكتاب **غريب الحديث**.
4. مؤلَّفان لابن السكيت:[18] **إصلاح المنطق**،[19] و**القلب والإبدال**.

13 صدر **كتاب المطر** عام 1914 في بيروت، من ضمن كتابٍ جامع، هو **البلغة في شذور اللغة**، لهفنر وشيخو.

14 ابن منظور، 1968، المجلّد الرابع عشر، 156 ب، 23.

15 أبو سعيد عبد الملك بن قريب الأصمعي. بناءً على استكشاف شخصي يمكنني الجزم بأنّ الجوهري ألمح إلى الأصمعي في 821 جذرًا. في 52 موضعًا منها اعتمد الجوهري الأصمعي كمصدر مباشر، وفي المواضع الأخرى التمس الإشارة إليه من خلال مصادر وسيطة: أبو عبيد، ابن السكيت، ابن قتيبة، ابن السراج، الفارابي، أبو علي الفارسي، ابن فارس. 397 إشارة من مجمل الإشارات تعود لأبي عبيد كمصدر.

16 **كتاب الفرق**، تولّى إصداره دافيد هاينرش مولر، عام 1876 في فيينا.

17 أبو عبيد القاسم ابن سلام. جاء ذكر أبي عبيد في الصحاح في 586 موضعًا، 508 منها جذور. في 366 من الحالات اقتبس الجوهري مباشرة عمّا وقع تحت يديه من مؤلّفات أبي عبيد.

18 أبو يوسف يعقوب بن إسحاق السكيت، ذُكر في **الصحاح** في 849 موضعًا، منها 271 جذرًا مختلفًا. في بعض الأحيان أُشير إليه باسمه الشخصي "يعقوب"، وفي أحيان أخرى بكنيته "أبو يوسف". ابن السكيت هو الثاني من بعد الأصمعي في عدد الاقتباسات المأخوذة عنه في **الصحاح**، سواءً كان الاقتباس مباشرًا أو من خلال مصدر وسيط.

19 بـ "وساطةٍ" من كتاب **إصلاح المنطق** شقّت طريقها إلى المعجم أقوالُ كلٍّ من: الشيباني، الكسائي، ابن الأعرابي، يونس بن حبيب، وعدد من فصحاء العرب. وكذلك الأمر بالنسبة لـ **أقوال العامة** (انظر الجذور: حدأ، هوأ، حرب، شفرج، سلح، ورد، جبذ، جنز، راس، رصص، فصص، صدق، صعفق، عمق، قرقل، شام، عتم، سجم، فام، عربن، أثو، بني، قرو). إن المساحة التي كرّسها الجوهري لكتابه **إصلاح المنطق** في نصّ **الصحاح**، والتي توحي ببالغ أهميّته، حوّلته إلى

5. مؤلَّف الخليل بن أحمد الفراهيدي، **كتاب العين**.[20] على ما يبدو أنّ نصّ الخليل شقّ طريقه إلى الصحاح من خلال ثلاثة مصادر وسيطة: مؤلّف أبي عبيد **الغريب المصنّف** و**غريب الحديث**، ومؤلَّف ابن فارس **مجمل اللغة**.[21]

يذكر ابن فارس في مقدّمته حول الجذور المضاعفة أنّ الأصول التي اعتمدها في معجمه تداخلت، فاختلط حابلها بنابلها، وأنّ إضافته على هذه الأصول ليست إلا تزيُّدًا.[22]

6. مؤلَّف ابن دريد، **جمهرة اللغة**.[23]
7. سيبويه في مؤلَّفه **الكتاب**.[24]

مصدر محوري للاقتباسات غير المباشرة للمادّة ابتداءً من **لسان العرب**، مرورًا **بالقاموس** و**تاج العروس** ولين (Lane)، ووصولًا إلى المعاجم المعاصرة.

20 ذُكر الخليل في الصحاح في 99 موضعًا، منها 94 جذرًا. اسم الكتاب الذي لجأ إليه الجوهري هو **العين**، وقد ذُكر مرة واحدة في الجذر "شدف". في نصّ الجوهري يظهر الجذر "صدف"، ثم يرد في ذلك تصحيح لابن دريد، يُرجّح فيه الجذر "شدف". لا يظهر نصّ الخليل في هذا الموضع كمادّة خام (النص الأصل) وإنما كمادّة صاغها ابن دريد، متّخذًا دور الوسيط. أمّا في الجذر "كمل" فيظهر النصّ المنسوب إلى الخليل من خلال نصٍّ وسيط لأبي تراب في كتابه **الاعتقاب**. توفي أبو تراب عام 275/889، وقد استُخدم مرجعًا للأزهري، بناءً على اعتراف الأخير في مقدّمة كتابه، وكذلك اعتمده سزجين (Sezgin) مرجعًا.

21 في الجذور: ركب، عتب، قرب، جسس، ثمل، بذم، شمم، ظلم، شطن، شنن، ضغن، فتن، رده، بغي، كتا.

22 ابن فارس، 1968، المجلّد الأوّل، 78، الصفحات 1–3.

23 في الجذر "فرزم" يصرّح الجوهري بأنّه سمع مفردة "فُرْزُوم" (خشبة مدوَّرة يَحْذو عليها الحَذَّاء) من أبي سعيد السيرافي "كذا قرأْته على أبي سعيد"، "وهو في كتاب ابن دريد بالقاف"، "قُرزوم"، ويضيف "وسأَلت عنه في البادية فلم يُعرف". طرف الخيط الذي قد يدلّنا على مدخل ابن دريد للسان هو أنّ السيرافي كان من تلاميذ ابن دريد. ذُكر ابن دُريد نفسه في **الصحاح** في 60 موضعًا، منها 58 جذرًا. 33 إحالة إلى ابن دُريد يمكن نسبها إلى مرجعين: الجوهري و**مجمل اللغة** لابن فارس معًا.

8. مؤلَّف ابن السرّاج، **الأصول**.[25]
9. عدد من المؤلّفات التي لم نهتدِ إليها.[26]
10. ثلاثة مؤلَّفات للفرّاء: **معاني القرآن، المذكّر والمؤنّث، المنقوص والممدود**.[27]
11. أبو عبيدة، يأتي ذكره في **الصحاح** من خلال مؤلَّفيه: **مجاز القرآن**، و**كتاب الخيل**.[28]

24 سيبويه، هو أبو بشر بن عثمان، "أبو النحو العربي"، من أصل فارسي. يظهر اسم سيبويه في 134 موضعًا في **الصحاح**، 110 منها جذور. اعتمد الجوهري كتاب سيبويه كمرجع مباشر في 13 اقتباسًا، تتعلّق جميعها بقضايا الصرف والنحو. كما أنّ سيبويه مرجع مباشر لعشر إحالات إلى يونس ابن حبيب، في الجذور: لبب، توت، كعع، حلق، مكن، أخا، بنا، حوي، عيي، لبي.

25 ابن السرّاج، هو أبو بكر محمد بن السرّي (توفي 316/928). ذُكر في **الصحاح** في 31 موضعًا، بتجلّيات اسمه المختلفة. بالإضافة إلى اعتماده مصدرًا مباشرًا اتّخذه الجوهري مصدرًا وسيطًا لكلٍّ من: الخليل، الفرّاء، أبي عبيدة، الأصمعي، الأخفش، أبي زيد، المبرد، ثعلب. مؤلَّف ابن السرّاج هو المصدر لثمانية أقوال من أصل أربعة عشر قولًا نسبها الجوهري إلى أبي عمر الجرمي، بما في ذلك مفردة "خزعبل"، والتي لا تزال قائمة في معاجم معاصرة. انظر: يعقوب، 1997، 253.

26 الحديث هنا عن كتابٍ للنضر بن شميل (توفي 203/819)، والذي عُرفت عنه مُجالسته للخليل. ينسب إليه القفطي مؤلَّف **المدخل إلى كتاب العين**. وكذلك **كتاب الأجناس** لأبي نصر بن أحمد بن حاتم (توفي 231/845)، صديق الأصمعي؛ و**نوادر اللحياني**، لأبي الحسن علي بن حازم المبارك، من لغويي القرن الثاني للهجرة، وهو تلميذ الكسائي وأستاذ أبي عبيدة القاسم بن سلام. فُقد مؤلَّفه، فلم يصلنا. يذكره الجوهري في موضع واحد، في الجذر "خلل"؛ وكتاب **الاعتقاب** لأبي تراب؛ وكذلك **شرح كتاب الجرمي** في الجذر "كتغ"؛ الجوهري، 1956، 1275 أ، 10–11: "وهذا الحرف سمعته من بعض النحويين، ذكره في **شرح كتاب الجرمي**. انظر أيضًا: يعقوب، 1997، 312.

27 الفرّاء، هو أبو زكريا يحيى ين زياد (توفي 207/822). يحيلنا إليه الجوهري في 462 موضعًا، منها 422 جذرًا. رجع الجوهري إلى مؤلَّفاته الثلاثة 105 من المرّات، ليقتبس عنها مباشرة. في بعض المواضع ذُكر الفرّاء من خلال مصادر وسيطة كابن عبيد، ابن السكيت، ابن قتيبة، ابن السرّاج، الفارابي، ابن فارس. انظر أيضًا: Goldziher, 1994 (مترجم الى اللغة العبرية: شنعار، 1952)، 58–59.

12. الأخفش الأوسط، يلجأ الجوهري إلى مؤلَّفه **معاني القرآن** كمرجع.[29]

13. القتيبي، والمعروف بابن قتيبة، مؤلّف كتاب **الشعر والشعراء**، و**أدب الكاتب**، الذي استخدمه الجوهري كمصدر وسيط لمؤلِّفين أُخر.[30]

14. ثعلب، اعتمد الجوهري مؤلَّفه **فصيح ثعلب** مرجعًا.[31]

15. المبرد، بمرجعين اعتمدهما الجوهري في **الصحاح**، وهما **المقتضب**، و**الكامل في اللغة والأدب**.[32]

28 أبو عبيدة معمّر بن المثنى (توفي 209/824). ذُكر في 317 موضعًا، منها 284 جذرًا في **الصحاح**، وقد تبيّن لنا ذلك بعد غربلة المواضع التي وقع فيها لبس بين أبي عبيدة وأبي عبيد. مثلًا في الجذر "زنر"، 672، أ، 16–17: "حكاه أبو عبيدة في المصنّف"، و**المصنّف** هو مؤلَّف لأبي عبيد. في 110 من الحالات ذُكر أبو عبيدة من خلال مصادر وسيطة: أبو عبيد، ابن السكيت، ابن قتيبة، ثعلب، ابن السرّاج، ابن دريد، الفارابي، ابن فارس. انظر أيضًا: Goldziher, 1994, 26.

29 هو أبو الحسن سعيد بن مسعدة (توفي 215/830). ذُكر في 236 موضعًا، منها 204 جذرًا. استخدمه الجوهري كمصدر وسيط لنقل ما جاء على لسان عيسى بن عُمَر الثقفي ويونس بن حبيب. أمّا ما جاء على لسان الأخفش فنقله الجوهري بواسطة كتاب **الأصول** لابن السرّاج، باعتباره مصدرًا وسيطًا، تحديدًا في الجذور: شيا، سرر، غطمش، همرش، بيع، أمم، سلم، مان، سنه، ماي. انظر أيضًا: يعقوب، 1997، المجلّد الأوّل، 96.

30 هو أبو عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري (توفي 276/889). ذُكر في الصحاح في الجذر "جنه"، 2230، ب، 14: "قال القتيبي: الجنه: الخيزران". كما استُخدم كمصدر وسيط لنقل أقوال كلٍّ من: الفرّاء، أبي عبيدة، الأصمعي، أبي زيد، ابن الأعرابي، الكسائي. انظر أيضًا: Goldziher, 1994, 28, 78.

31 أبو العباس أحمد بن يحيى (توفي 291/904). من أساتذته، ابن الأعرابي. ذُكر في **الصحاح** في 73 موضعًا. وهو مصدر وسيط في الصحاح لنقل ما جاء على لسان أبي عبيدة وأبي زيد ويونس بن حبيب. كما دخل ثعلب إلى الصحاح بوساطةٍ من ابن السرّاج (في الجذر "صمح، وكذلك كلٌّ من أبي علي الفارسي وابن فارس. انظر أيضًا: الجوهري، 1956، 59–60.

32 هو أبو العباس محمد بن يزيد (توفي 285/898). يذكره الجوهري في 27 موضعًا، تحديدًا فيما يتعلّق بالأوزان والتغييرات التي تطرأ على الكلمات. انظر الجذور: حرب، وحد، ياس، بهم، طغم، شجو. انظر أيضًا: الجوهري، 1956،57، 59، 124.

16. الفارابي، خال الجوهري وأستاذه، مؤلّف **ديوان الأدب**، لم يذكره الجوهري في صحاحه مباشرة، وإنما استخدمه كأحد أهم المصادر الوسيطة.[33]

17. أبو علي الفارسي،[34] أستاذ الجوهري، استُخدم مؤلَّفه **التكملة** كمرجع في **الصحاح**.

18. ابن فارس، ابن عم الجوهري، ومصدر وسيط لعدد من المراجع في **الصحاح**، مع أنّ الجوهري لم يأتِ على ذكر **مجمل اللغة** بتاتًا في صحاحه.[35]

أشار الصاغاني[36] إلى المادّة التي استمدّها الجوهري في صحاحه من **مجمل اللغة** لابن فارس. في اعتقادي، يمثّل صحاح الجوهري نموذجًا حيًّا للاقتباسات غير المباشرة عن المراجع، ونقلًا للمادّة المعجميّة كابرًا عن كابر. كما يتّسم الجوهري باستخدام أساليب

33 هو أبو إبراهيم، إسحاق بن إبراهيم (توفي 350/961). أخذ الجوهري عنه في **ديوان الأدب**. استُخدم مؤلَّف الفارابي في **الصحاح** كمصدر وسيط للفرّاء، الأصمعي، أبي عبيدة، أبي زيد. في مؤلّف الفارابي يشحّ استخدام المراجع، وتقلّ نسبة الأقوال لقائليها. انظر أيضًا: نصار، 1988، الصفحات 5–6؛ عمر، 1988، 148؛ الجوهري، 1956، ص 107، وكذلك: Goldziher, 1994, 66.

34 هو أبو علي الحسن بن أحمد النحوي الفسوي الفارسي (توفي 377/987). ذُكر في **الصحاح** في 12 جذرًا، وفي ست مناسبات ذُكر صراحةً أنّه أستاذ الجوهري. كان أبو علي الفارسي تلميذ ابن السرّاج والأخفش الصغير (علي بن سليمان النحوي، والذي جاء ذكره لمرة واحدة في **الصحاح**، في الجذر "هود"). انظر أيضًا: يعقوب، 1997، المجلّد الثاني، 6.

35 هو أبو الحسن أحمد ابن فارس (توفي 395/1005). لم يذكره الجوهري صراحةً كمرجع أو مصدر وسيط، ولكن عدم ذكره لا يضمن عدم استخدام الجوهري له فعليًا. درويش، 1956، يلقي الضوء على تجنّب ابن فارس لذكر الجوهري ومؤلَّفه **التهذيب** بشكلٍ واضح، مع أنّ ابن فارس علم يقينًا بالمؤلَّف وصاحبه. أمّا الصاغاني في مؤلَّفه **التكملة**، فقد استخدم ابن فارس كمصدر وسيط لمؤلّفات كلٍّ من: الخليل، الفرّاء، أبي عبيدة، الأصمعي، أبي زيد، ابن السكيت، ثعلب، ابن دريد، الكسائي، الشيباني، وأبي زيد الأنصاري. انظر أيضًا: Goldziher, 1994, 62–63.

36 رضيّ الدين الحسن بن محمد بن الحسن، مؤلِّف **التكملة**.

متنوعة لاستقاء المادّة من 37 مؤلَّفًا بشكلٍ مباشر وآخر غير مباشر، بل وحتى بناءً على معرفة سطحية بالمادّة المنقولة. فقط 22 من الإحالات في **الصحاح** تُنسب إلى أصولها صراحةً. تتراوح الإحالات في مجملها بين النقل السماعي المباشر عن رجال ثقات، وبين "الوجادة" (اسمٌ لما أُخذ من العلم من صَحيفةٍ، من غير سماعٍ ولا إجازة ولا مُناولة) العشوائية.[37]

ما رواه ابن منظور عن الصحاح:

الصحاح هو أحد الأصول التي أسّس عليها ابن منظور مؤلَّفه. فله ولصاحبه حظوة في **اللسان**. وقد خصّهما ابن منظور بالمكانة والمكان، وذلك لأنّ الجوهري هو خير مُمثّل لطريقة القافية في الترتيب، وهي الطريقة التي سار على نسقها ابن منظور في هيكلة مؤلَّفه.

في العديد من الحالات تُلاصق الأقوال المنقولة عن الصحاح ملاحظات تصحيحية لابن برّي، وهي عبارة عن تعليقات أبداها الأخير حول مؤلَّف الجوهري. نشهد وجود هذه الظاهرة في الحواشي (أمالي، كتاب). وما يمكن استخلاصه، هو أنّ للجوهري وابن برّي بالغ الأثر على تحرير اللسان وتحقيقه.

فيما يلي عدد من الأقوال المنقولة عن لسان ابن منظور حول مادّة **الصحاح**:

في الجذر صدق، لا يتفق ابن منظور مع الجوهري بخصوص مثالٍ أردفه بالوزن "فِعّيل": "والصِّدِّيقُ، مثال الفِسّيق، ذكره الجوهري، ولقد أساء التمثيل بالفِسِّيق في هذا المكان".[38]

37 انظر: ابن الصلاح، 1976.

38 ابن منظور،1968، المجلّد العاشر، 193 ب، 26-27.

الصدّيق في الإسلام هو لقب اشتهر به الصحابيّ أبو بكر، ولذلك لا يجوز إقرانه بنقيضٍ يسوءه، وهذا يدلّ على أنّ ابن منظور لا ينقل على عماه.

- **في الجذر ذلعب** ، يشكّك ابن منظور بطريقة ترتيب المادّة عند الجوهري. فلا يخفي تساؤله حول مدى إصابة الجوهري في عدم تقسيم المادّة إلى جذرين، ويختتم تساؤله بمقولته التقليدية: "والله أعلم".[39]

- **في الجذر غبر**، يعود ابن منظور في هذه المادّة المعجمية ليؤكّد تبصّره ورويّته في النقل، فقد أخذ عن الجوهري تعريفه لاصطلاح "بنو غبراء" في سياق حديثه عن الشعر، ثم استشهد بالبيت الذي عناه الجوهري دون تدوينه، وتكفّل هو بتدوينه مُعلّقًا: "ولم يذكر الجوهري البيت، وذكره ابن بري وغيره".[40]

- **في الجذر لبي**، يلحظ ابن منظور تطابقًا في المادّة التي أوردها الجوهري حول جذرين مختلفين (من الجذور المضاعفة التي تنتهي بالياء). ومع ذلك، فقد أبقى ابن منظور الشرح على حاله في كلا الجذرين، لأن توجهه العام يقتضي التزامه بالمادة المنقولة عن الأصول دون المساس بها، وعليه يتوخّى في هذا الجذر الأمانة في النقل، ولكنه يرى وجوب تعليقه على المسألة، فيقول: "وإنما الجوهري أَعاد ذكره في هذا المكان أيضًا فذكرناه كما ذكره".[41]

- **في المادّة المعجمية "حرف الألف اللينة"**، في مقدّمته لملحق حروف المعاني (الحروف التي لا يظهر معناها إلا إذا ركّبت مع غيرها، كحروف الجر وحروف العطف والنداء وإن وأخواتها)،[42] يصرّح ابن منظور بما لا يقبل الجدل أنّ طريقة

39 ن. م.، المجلّد الأوّل، 388 ب، 23–25.
40 ن. م.، المجلّد الخامس، 5 ب، 22–23.
41 ن. م.، المجلّد الخامس عشر، 239 أ، 14–16.
42 ن. م.، 427 أ، 1–8.

الترتيب التي نسَقها في لسانه مستوحاة من الطريقة التي نسق بها الجوهري صحاحه: "من شرطنا في هذا الكتاب أن نرتبه كما رتب الجوهري صحاحه، وهكذا وضع الجوهري هنا هذا الباب فقال:[43] باب الألف اللّيّنة؛ لأن الألف على ضربين؛ ليّنة ومتحرّكة، فاللّيّنة تسمى ألفًا، والمتحرّكة تسمّى همزة، قال: وقد ذكرنا الهمزة وذكرنا أيضًا ما كانت الألف فيه منقلبة من الواو أو الياء، قال: وهذا باب مبني على ألفات غير منقلبات من شيء، فلهذا أفردناه".[44]

- **في المادّة المعجميّة "يا"**، يجهر ابن منظور بما جال في خاطره من رغبة اختتام لسانه ببيت الشعر الذي استشهد به الجوهري مُختتمًا صحاحه: "وأنشد الجوهري لذي الرمّة هذا البيت وختم به كتابه، والظاهر أنه قصد بذلك تفاؤلًا به، وقد ختمنا نحن أيضًا به كتابنا".[45]

- **في الجذر جلد،** "يتدخّل" ابن منظور ليفسّر شرح الجوهري لكلمة "الجلد"، من خلال إرفاق رأي توضيحي لمحمد بن مكرم حول مسألة لاهوتية: "والجلد: الكبار من النوق التي لا أولاد لها ولا ألبان، قال محمد بن المكرم: قوله: لا أولاد لها، الظاهر منه أن غرضه لا أولاد لها صغار تدرّ عليها، ولا يدخل في ذلك الأولاد الكبار، والله أعلم".[46] وكما نرى ينهي ابن منظور النقاش كعادته بطريقته المتشككة.[47]

- **في الجذر علم**، في هذا الجذر يضفي ابن منظور لمسةً تحريرية خفيفة على أقوال الجوهري، فيقتبس جملةً من **الصحاح**، يستبقها بجملة تحريرية، وينهيها

43 اقتباس دقيق وكامل عن **الصحاح**، المجلّد السادس، 2542 أ، 1–6.

44 ابن منظور، 1968، 2–8.

45 ابن منظور، 1968، 494 ب، 4–7.

46 ابن منظور، 1968، المجلّد الثالث، 126 ب، 22–25.

47 انظر أيضًا: الفصل ب –2، في هذا الموضوع.

بملاحظته "ولا يعجبني": "والأيام المعلومات، عَشْرُ ذي الحجة آخرها يوم النحر، وقد تقدّم تعليلها في ذكر الأيام المعدودات، وأورده الجوهري مُنكرًا فقال: والأيام المعلومات عشر من ذي الحجة، ولا يعجبني".[48]

- **في الجذر قرف** يخالف ابن منظور الجوهري في مفردةٍ نسبها لعنترة بن شدّاد، حين استشهد بأحد أبياته الشعريّة، تظهر هذه الكلمة في عجز البيت: "قال عنترة: عُلالَتُنا في كل يومٍ كريهةٍ بأَسْيافِنا، والقَرْحُ لم يَتَقَرَّف أَي لم يعله ذلك؛ وأَنشد الجوهري عجز هذا البيت: والجُرْحُ لم يَتَقَرَّف، والصحيح ما أَوردناه".[49]

- **في الجذر زعل،** يبدي ابن منظور تشكّكًا في ما قاله الجوهري حول إبدال الحروف (ز/ن)، ويُتبع تشكّكه بمقولة "والله أعلم": "وَيُقَالُ: هَبِلَتْه أُمُّه الزَّعْبَل، أَي ثَكِلته أُمُّه الحمقاء؛ هذا نصّ الجوهرِيّ،[50] وقد تقَدّم أن الرَّعْبَل، بالرّاء، المرأة الحمقاء، ولم أرَ أحدًا[51] ذكر الزَّعْبل، بالزّاي، المرأة الحمقاء سوى الجوهري، والله أَعلم".[52]

- **المادّة المعجمية "فصل الجيم والقاف"**، يقوم ابن منظور في اللسان بتحقيقٍ يلفت النظر إلى فطنته. فنراه مثلًا يفتتح المادّة المعجمية بشرحٍ للجوهري، ولكنه لا يقف عنده، ويستأنف بتوضيح توجهه الشخصي المُخالف في المسألة: "مثل كلمات ذكرها هو [الجوهري] في موضعٍ واحد،[53] ونفرّقها نحن هنا بتراجم في أماكنها، ونشرح فيها ما ذكره هو وغيره".[54]

48 ابن منظور، 1968، المجلّد الثاني عشر، 419 أ، 5–7. الجوهري، 1956، المجلّد الخامس، 1991أ، 11.

49 ابن منظور، 1968، المجلّد التاسع، 279 أ، 25–279 ب، 1.

50 الجوهري، 1956، المجلّد الرابع، 1716 أ، 13–14.

51 في هذا الموضع، يصرّح ابن منظور بفحصه لكافة المراجع المتوفّرة لديه.

52 ابن منظور، 1968، المجلّد الحادي عشر، 304 ب، 6–10.

53 قصد ابن منظور المواد المعجمية التالية: جردقة، جرموق – جرامقة، جوسق، جلق، جوالق، والتي

- يبيّن النصّ أعلاه مدى استقلالية ابن منظور، والأهمية التي يُبديها لاعتباراته التحقيقية والتحريرية. كما يعكس ثقته بذاته وبطريقته في التناول.

- **في الجذر معن**، يعلّق ابن منظور على نسخة **الصحاح** التي وقعت بين يديه، ويكشف للقارئ عن علمه بوجود عدة نسخ ومخطوطات من صحاح الجوهري، معبّرًا عن أهمية الوظيفة التي أخذها ابن برّي على عاتقه في تهذيب **الصحاح** وتوخّي أوجه الصواب فيه: "قال ابن بري: قال الجوهري هو معن بن زائدة بن مطر بن شريك، قال [ابن برّي]: وصوابه معن بن زائدة ابن عبد الله بن زائدة بن مطر بن شريك. ونسخة **الصحاح** التي نقلت منها كانت كما ذكره ابن برّي من الصواب، فإما أن تكون النسخة التي نقلت منها صُحّحت من الأمالي،[55] وإما أن يكون الشيخ ابن برّي نقل من نسخة سقط منها جدّان".[56]

- **في الجذر جحرب**، وفي جذور عديدة سنوردها هنا، يصرّح ابن منظور باطّلاعه على عدّة نسخ من مخطوطات **الصحاح**، وبعلمه بوجود نسخ مختلفة للأصل الواحد: "ورأيت في بعض نسخ الصحاح حاشية".[57] معظم الشواهد تتعلّق بالحاشية على ظهر إحدى مخطوطات **الصحاح**. وكذلك **في الجذر بحزج**، حيث يختتمه ابن منظور بعبارة "والله أعلم": "ورأيت في حواشي بعض نسخ الصحاح: البحزج من الناس، القصير العظيم البطن، والله أعلم".[58] **في الجذر ملح:** "ورأيت في بعض

أدرجها الجوهري في مقدمة الجذور "جق".

54 ابن منظور، 1968، المجلّد العاشر، 34 ب، 21–23.

55 مؤلَّف ابن برّي، "الأمالي" أو "الحواشي".

56 ابن منظور، 1968، المجلّد الثالث عشر، 411 ب، 22–26.

57 ن. م.، المجلّد الأوّل، 253 ب، 9–10.

58 ن. م.، المجلّد الثاني، 211 أ، 18–20.

حواشي نسخ الصحاح أن ابن الأعرابي أنشد هذا البيت في نوادره".[59] **في الجذر يدح:** "رأيت في بعض نسخ الصحاح: الأَيْدَحُ اللهو والباطل".[60] **في الجذر ضأب:** "وفي بعض نسخ الصحاح: الضَّيْـأَنُ. وجَمَلٌ ضُؤْبان: سمين شديد".[61]

- **في الجذر عهب،** يعلّق ابن منظور على حاشية في هوامش نسخة معتمدة **للصحاح** قائلًا: "ورأيت في بعض حواشي نسخ الصحاح الموثوق بها: وكساء عيهب أي: كثير الصوف".[62]

- في العديد من المراجع يُبيّن لنا ابن منظور اطّلاعه على عددٍ من الحواشي والنُسَخ. كما هو الأمر **في الجذر زعب:** "... هِيَ بِمَعْنَى راعُوفة، وهو مذكور في موضعه وفي حواشي بعض نُسَخ الصحاح الموثوق بها".[63] وكذلك الأمر في **الجذر كعت،**[64] وفي **الجذر جرح،**[65] وفي **الجذر طلح.**[66]

- **في الجذر غضب،** ينقل ابن منظور شهادة أحد اللغويين على حاشية للجوهري يتهمه فيها بالتصحيف. لا يجد ابن منظور غضاضة بـ "اتهام" أحد الأصول التي اعتمدها بالتصحيف: "ووجدت في بعض النسخ حاشية: هذه الكلمة تصحيف مِن الجوهري ومِن جماعة".[67]

59 ن. م.، 605 أ، 16–17.
60 ن. م.، 639 ب، 10–11.
61 ن. م.، المجلّد الأوّل، 538 ب، 6–7.
62 ن. م.، 633 أ، 23–25.
63 ن. م.، المجلّد الأوّل، 450 أ، 11–12.
64 ن. م.، المجلّد الثاني، 78 ب، 8–9.
65 ن. م.، 422 ب، 1–2.
66 ن. م.، 533 أ، 23–25.
67 ن. م.، المجلّد الأوّل، 650 ب، 24–26.

في الجذر قطب، يعثر ابن منظور على نسخة مخطوطة من **الصحاح** عند الشيخ ابن الصلاح المحدِّث: "ورأيت حاشية في نسخة الشيخ ابن الصلاح المحدث -رحمه الله- قال: القطب ليس كوكبًا، وإنما هو بقعة من السماء قريبة من الجدي".[68]

- علم الكونيّات وعلم الفلك، هي مواضيع أبدى ابن منظور تجاهها شغفًا، وكان بإمكاننا التوقّع أنه لن يمرّ مرور الكرام على مثل هذا الموضع.
- **في الجذر رتم،** بشهادة من ابن منظور نفسه، نعلم باطلاعه على عدّة أصول، بل وعقده مقارنة بين هذه الأصول التي اعتمدها: "وذكره الجوهري الرَّتْمة، ورأيته في باقي الأصول الرَّتَمَةَ".[69]
- **في الجذر صلب،** مرةً أخرى يأتي ابن منظور على ذكر ابن الصلاح المُحدِّث، ولكن هذه المرّة كخاطّ للحاشية: "ورأيت حاشية في بعض النسخ، بخطّ الشيخ ابن الصلاح المحدِّث، ما صورته...".[70]
- **في الجذر شرب،** يشير ابن منظور إلى حقيقة وجود عدّة نسخ من **الصحاح**، وكذلك إلى توفّر الحواشي في بعضها: "... هذه في الصحاح؛ وفي بعض النسخ حاشية".[71] وكذلك **في الجذر هجج**: "ووجدت في حواشي بعض نسخ الصحاح";[72] و**في الجذر بوأ**: "وفي حاشية بعض نسخ الصحاح: وأبأت أديمها: جعلته في الدباغ";[73] **في الجذر**

68 ن. م.، 682 أ، 20-23.
69 ن. م.، المجلّد الثاني، 225 أ، 25-26.
70 ن. م.، المجلّد الأوّل، 531 أ، 8-10.
71 ن. م.، 488 ب، 19-20.
72 ن. م.، المجلّد الثاني، 387 ب، 17-18.
73 ن. م.، المجلّد الأول، 39 ب، 20-21.

خطب: "ورأيت في نسخة من الصحاح حاشية: الشقراق بالفارسية، كأسكينه".[74]

- **في الجذر زلب،** يظهر استخدام ابن منظور للمصطلح "أصول" كبديل للمصطلح "نُسخ": "رأيت في أصل من أصول الصحاح مقروء على الشيخ أبي محمد بن برّي رحمه الله"..[75] وكذلك **في الجذر بدأ**: "ورأيت في بعض أصول الصحاح، يُقال...".[76]
- **في الجذر شردح**، يقدّم ابن منظور شهادة أخرى على وجود عدّة نُسخ **للصحاح** وعدد من الحواشي، منها ما جاء على لسان أبي سهل: "وفي بعض حواشي نسخ الصحاح قال أبو سهل الذي أحفظه شرداح القدم".[77]
- **في الجذر عكب،** لا يولي ابن منظور أهميةً لأسماء المشايخ الذين اطّلعوا على نصّ **الصحاح** أو علّقوا في حواشيه: "ووجدتُ في بعض نسخ الصحاح، المقروءة على عدَة مشايخ، حاشيةً بخط بعض المشايخ: وعِكَبٌّ: اسم إبليس".[78]
- **في الجذر حذل،** يعلّق ابن منظور على حاشية رصدها في نسخة لأحد "الأفاضل". يظهر تعليقه مباشرةً بعد نقله عن الجوهري، ولهذا من المرجّح أنّ الحديث هنا عن إحدى نُسخ **الصحاح**: "رأَيت حاشية بخط بعض الأفاضل قال ...".[79]
- **في الجذر أدب**، يوثّق ابن منظور اطّلاعه على عدّة نُسخ من **الصحاح**، كما يُحيلنا إلى مؤلَّف ابن فارس: "ورأيت في حاشية في بعض نسخ الصحاح المعروفِ:[80] الإدب،

74 ن. م.، 362 أ، 24-25.
75 ن. م.، 452 ب، 12-13.
76 ن. م.، 27 ب، 26-27.
77 ن. م.، المجلّد الثالث، 30 ب، 2-3.
78 ن. م.، المجلّد الأوّل، 626 ب، 23-25.
79 ن. م.، المجلّد الحادي عشر، 149 ب، 1-3.
80 استخدام نادر لهذه الصفة في **الصحاح**.

بكسر الهمزة؛ ووُجد كذلك بخط أبي زكريا [81] في نسخته، قال: وكذلك أورده ابن فارس في المجمل.[82]

- **في الجذر نشش،** يستشهد ابن منظور بحاشية لأحد الأصول، وكما يبدو أن الحديث هنا يدور عن **الصحاح**. يأتي هذا الاستشهاد عند ابن منظور بعد 180 صفحة مزدوجة الأعمدة مرّت دون إبدائه لملاحظة شخصيّة: "رأيت في حواشي بعض الأصول: البوك للحمار، والنيك للإنسان".[83]

- **في الجذر كرب،** يذكر ابن منظور حاشية ورد ذكرها في أحد نُسَخ **الصحاح**، ومن ثمّ يحاول أن يشرح مصداقيّتها من وجهة نظره: "رأَيت في حاشية نسخة من الصحاح موثوق بها قول الجوهري: ليكون هو الذي يلي الماءَ، فلا يَغْفَن الـحَبْلُ الكبير،[84] إِنّما هو من صفة الدَّرَك، لا الكَرَبِ. قلتُ: الدليل على صحة هذه الحاشية أنّ الجوهري ذكر في ترجمة درك[85] هذه الصورة أيضًا، فقال ...[86] وسنذكره في موضعه إِن شاءَ اللهّ تعالى".[87]

- **في الجذر يستعر،** يستشهد ابن منظور في هذا الجذر بحاشية لرضي الدين

81 من ناحية الترتيب الزمني يتعذّر الربط بين الكنية في نصّ ابن منظور وأبي زكريا الفرّاء، والذي عاش بين الأعوام 144–207 هجرية/ 761–822 ميلادية. ويُرجّح هنا أن المقصود هو أبو زكريا التبريزي، والذي عاش بين الأعوام 421–502 هجرية/ 1030–1008 ميلادية، مؤلِّف **تهذيب إصلاح المنطق** و**تهذيب الألفاظ**، واللذان يتناول التبريزي من خلالهما مؤَّلفي ابن السكيت **إصلاح المنطق** و**الألفاظ**.

82 ابن منظور، 1968، المجلّد الأوّل، 207 ب، 11–14.

83 ن. م.، المجلّد الرابع، 354 أ، 26–27.

84 الجوهري، 1956، المجلّد الأوّل، 212 أ، 8–9. الحبل الذي يربط بالدلو لاستقاء المياه من البئر.

85 ن. م.، 1582 ب، 19–21.

86 اقتباس دقيق عن أقوال الجوهري.

87 ابن منظور، 1968، المجلّد الأوّل، 714 أ، 11–19.

الشاطبي.. في **الصحاح** ينتقي الجوهري الصورة "يسعر" لهذا الجذر، أي أنه يعتبره رباعيًّا لا خماسيًّا،[88] ولكنّ ابن منظور يرجّح توجّه ابن برّي باعتباره خماسيًّا: "رأيت حاشيةً بخطّ الشيخ رضي الدين الشاطبي، رحمه الله، قال: اليستعور [...]على وزن يفتعول، ولم يأْت في الكلام على هذا البناء غيره؛ قال: وهو موضع قبل حَرَّةِ المدينة كثير العضاه موحش لا يكاد يدخله أحد. وأَنشد بيت عروة: فطاروا في البلاد اليستعور، قال: أَي تفرّقوا حيث لا يُعْلم ولا يُهْتدى لمواضعهم".[89]

يكرّر ابن منظور هذه المعلومة حول اسم الموضع في الجذر "سعر": "واليستعور الذي في شعر عروة: موضع، ويُقال شجر".[90] خير نموذج على إشكالية تحديد الجذور في المعاجم العربية الكلاسيكية يتجلّى في هذه الثلاثية: سعر، يسعر، يستعر.

- **في الجذر جمم**، يسوق ابن منظور حاشية حول **الصحاح**، ولكنه هذه المرّة يقرنها باقتباس أخذه عن **التهذيب** للأزهري. في **الصحاح**، يظهر التعبير "ما علا رأسه"، أمّا في ملاحظته التي استلهمها من الحاشية فيُدرج ابن منظور التعبير "ما حمله رأس المكوك": "هكذا رأيت في الأصل [يقصد **الصحاح**، وقد استبقه باقتباسٍ من أربعة أسطر عن **التهذيب**]، ورأيت حاشية صوابه: ما حمله رأس المكوك".[91] هذه النتيجة التحريرية هي ثمرة طريقة عمل ابن منظور في التحقيق على امتداد صفحات اللسان: اقتطاع مقاطع من الأصول وجمعها بالطريقة التي يرتئي، دون الالتزام بترتيبها الظاهر في الأصل.[92]

88 الجوهري، 1956، 859 أ، 14–20.

89 ابن منظور، 1968، المجلّد الخامس، 300 ب، 22–301 أ، 4.

90 ن. م.، المجلّد الرابع، 367 أ، 4– 5. يقصد نسخة الجوهري في الجذر "يسعر"، الصحاح، المجلّد الثاني، 859 أ، 15–17.

91 المكوك هو طاسٌ يُشرب به، سعته حوالي 90 لترًا.

92 ن. م.، المجلّد الثاني عشر، 107 أ، 14–16. واقتباس الجوهري في ن. م.، 4: (علا كفعل)، يخالف

فيما يلي سنسلّط الضوء على "العلاقة" أو "التعلّق" بين **لسان العرب** لابن منظور و**الصحاح** للجوهري، وذلك من خلال رصد عددٍ من الجذور التي جاءت في **اللسان**، والتي انتقيناها لعدم صراحة ابن منظور في تبيان صلتها بكتاب **الصحاح** أو صاحبه:

- **الجذر أيب** (المجلّد الأوّل، 221، 10–12): "ابن الأثير في حديث عكرمة -رضي الله عنه- قال: كان طالوت أيّابًا. قال الخطابي: جاء تفسيره في الحديث أنّه السقّاء". هذا الجذر غير موجود في **الصحاح**، الذي نجد فيه الجذرين "أوب" و"أهب" بهذا الترتيب. تكملة الصاغاني (المجلّد الأوّل، 69 أ، 8–9): "الأيبة = الأوبة"،[93] في **اللسان** تظهر الصيغة "أيبة" كأحد أسماء المصدر للفعل آب - يؤوب.

- **الجذر كتأ** (المجلّد الأوّل، 136 ب، 8–11): "الليث: الكتأة وزن فعلة، مهموز: نبات كالجرجير يُطبخ فيُؤكل. قال أبو منصور: هي الكثأة، بالثاء، وتسمى النهق؛ قاله أبو مالك وغيره". هذا الجذر غير موجود في **الصحاح** أو في **التكملة**، وإنما يحلّ محلّه الجذر "كثأ".[94]

- **الجذر صأصأ** (المجلّد الأوّل، 107 أ، 9 – 107 ب، 19). في هذا الجذر يذكر ابن منظور **الصحاح** باسمه صراحةً لمرّة واحدة، في الموضع التالي: "وفي الصحاح: إذا التمس النظر قبل أن يفتح عينيه، وذلك أن يريد فتحهما قبل أوانه". ولكن، لو قارنا بين ما نقله ابن منظور والشرح الأصليّ المقابل في **الصحاح** لوجدنا فرقًا طفيفًا: "إذا

ما جاء به الجوهري، 1956، المجلّد الخامس، 1890 ب، 8 (على كحرف جر).

93 لا يوجد في **التكملة** ما يضيف لما جاء في **الصحاح** بشكلٍ خاص.

94 لا يتبنّى ابن منظور تصوّر الجوهري في ما ارتآه من صواب الجذر "كثأ"، وإنّما يعتمد في نصّه على أقوال أبي منصور الأزهري.

التمس النظر قبل أن تنفَتِحَ عَيْنُهُ".[95] هنا، نرى أنّ ابن منظور لا يقتبس عن **الصحاح** حرفيًّا، بل من الواضح أنّه آثر عليه أصلًا آخر، ولكنه اختار أن يذكر **الصحاح** دون غيره من الأصول التي اكتفى بتلخيصها بـ"قيل". مقطع آخر في هذا الجذر، تناوله ابن منظور على النسق نفسه (ن. م.، 107 ب، 6-7): "وصأصأت النخلة صئصاءً، إذا لم تقبل اللقاح ولم يكن لبسرها نوى"، والشرح الأصليّ المقابل في **الصحاح** (مع أنّه لم يذكره صراحةً)، يقول:[96] "وإذا لم تَقْبَلِ النخلةُ اللَّقَاحَ ولم يكن لِلْبُسْر نَوى قيل: قد صأْصَأَتِ النخلة". بالطبع، هناك تشابه بين المادّة الأصلية والمنقولة، ولكن هذا النقل ليس حرفيًّا أو تامًّا. في هذا الجذر تحديدًا يتناول ابن منظور **الصحاح** كمرجع ثانوي، مع أنّ إضافة الصاغاني لا تكاد تُذكر.[97]

- **الجذر نمأ** (المجلّد الأوّل، 174 أ، السطر الأخير): "النَّمْءُ والنَّمْوُ: القَمْلُ الصِّغارُ، عن كراع".[98] أهمل الجوهري الجذر "نمأ" فلم يتناوله، أما الصاغاني في تكملته فقد أتمّ ما أنقصه الجوهري في صحاحه، ولكن دون علاقة باللسان: "ابن الأعرابي: النمَأ: الصغار من القمل".[99]
- **الجذر عكر** (المجلّد الرابع، 599 ب، 18-601 أ، 20). يحتلّ هذا الجذر من المساحة في **اللسان** حوالي 88 سطرًا، أمّا في **الصحاح** فيقف عند حد 29 سطرًا.[100]

95 الجوهري، 1956، المجلّد الأوّل، 59 أ، 10-16.

96 ن. م.، 14-16.

97 الصاغاني، 1979، المجلّد الأوّل، 30 ب، 7-9، وابن منظور، 1968، 107 ب، 15-16، المرجع غير المباشر لكليهما في النقل هو ابن السكيت، ولكن **اللسان** يزيد بمرجع إضافي: "قاله شمر واللحياني".

98 هو كرّاع النمل.

99 الصاغاني، 1979، المجلّد الأوّل، 53 ب، 7-9.

100 الجوهري، 1956، المجلّد الثاني، 756 أ-ب.

يذكر الجوهري في الجذر "عكر" أبا عبيدة والأصمعي، ولا يُدرج فيه أيّ شواهد شعرية، مكتفيًا بآية قرآنية واحدة: "اقترب للناس حسابهم"،[101] والتي سيقت في هذا الموضع من خلال حديث نبوي. وفي حال قارنّا بين شرحَي الجوهري وابن منظور لوجدنا تطابقًا:[102] "اعتكر الظلام: "اختلط كأنه كرّ بعضه على بعض من بطء انجلائه".

كما نجد في هذا الجذر حالة فرديّة لاقتباس ابن منظور صراحةً عن **الصحاح**، وهي: "وفي الصحاح: باع فلان عكره أي: أصل أرضه".[103] في المجمل يبدو استخدام ابن منظور لمادّة الجوهري في هذا الموضع مثيرًا للاهتمام، فها هو يضفر بيت شعر للأعشى في أقوال الجوهري، كما أنّه ينسب **للصحاح** نزرًا يسيرًا مما قيلَ فيه حقيقةً. مثلًا، ينقل ابن منظور عن **الصحاح** قولًا للأصمعي: "وقال الأصمعي: العكرة الخمسون إلى الستين إلى السبعين"، فيطابق **الصحاح** دون ذكره.[104]

وعلى الرغم ممّا بدا لنا من تطابق، فلا يمكننا أن نستشفّ أنّ الجوهري هو الأصل الذي نقل عنه ابن منظور، وليس لنا أن نجزم بذلك. يشمل المقطع الافتتاحي الفعل في الوزن الأول (فَعَلَ)، وهو أمر غير معهود بحد ذاته. يمكننا أن نستنبط من المقارنة أنّ ابن منظور أخذ الافتتاحية عن **المحكم** لابن سيده،[105] وليس عن

101 سورة الأنبياء (21)، 1.

102 ابن منظور، 1968، المجلّد الرابع، 600 أ، 18–19. الجوهري، 1956، 7–8.

103 ابن منظور، 1968، 601 أ، 8–9. الجوهري، 1956، 24–26.

104 ابن منظور، 1968، 600 ب، 15–20؛ الجوهري، 1956، 20–21.

105 ابن سيدة، 2000، المجلّد الأوّل، 160 أ، 11–12. في هذا الجذر يُلغي ابن منظور اسم المصدر "عُكور"، والذي نجده عند ابن سيده.

الجوهري أو حتى الأزهري.[106]

- **الجذر عقر** (المجلّد الرابع، 591 أ، 17–599 ب، 6)، يكتظّ هذا الجـــذر في **اللسان** بالإحالات إلى الأصول والمراجع الثانوية.[107]

في هذا الجذر يُذكر الجوهري وابن برّي سبع مرّات. والجوهري بدوره يحيلنا في صحاحه إلى كلٍ من أبي عبيد، أبي نصر،[108] ابن السكيت، أبي زيد،[109] الأصمعي.

- **الجذر رسب** (المجلّد الأوّل، 417 ب، 26–418 ب، 3)، في هذا الجذر نلحظ أنّ كلّ ما أتى به الجوهري في **الصحاح** نُقل إلى **اللسان**، ولكنه لا يشكّل إلا أربعة أسطر من مجمل 27 سطرًا يزخر بها **اللسان**، فحصّة الأسد هذه المرّة كانت من نصيب تهذيب الأزهري (17 سطرًا)، يليه محكم ابن سيده (11 سطرًا).[110] ومع أنّ مادّة الأزهري طغت على شرح ابن منظور في هذا الجذر، إلاّ أننا لا نجد ذكرًا صريحًا للأزهري، أو ما يدلّ على رجوع ابن منظور إليه. أمّا نصّ ابن سيده فلا نجده كاملاً في **اللسان**، فقد نقل ابن منظور بعضه. وفي هذه الحالة يمثّل الجذر "رسب" المنهج التكامليّ لابن منظور في نسق مؤلَّفه.

- **الجذر سبب** (المجلّد الأوّل، 455 ب–459 ب)، ذُكر **الصحاح** في هذا الموضع مرّة

106 الأزهري، 1967، المجلّد الأوّل، 305، اقتباسًا عن أبي عبيد. فالاقتباس الذي يورده ابن منظور عن الأصمعي غير موجود عند الأزهري.

107 28 إحالة للأصول، و– 43 إحالة لمراجع ثانوية.

108 هو أحمد بن حاتم الباهلي. والجوهري نفسه كُنّي بأبي نصر.

109 هو سعيد بن أوس بن ثابت الأنصاري، لغوي من البصرة، ومؤلّف كتاب **النوادر في اللغة**.

110 الجوهري، 1956، المجلّد الأوّل، 136 أ؛ الأزهري، 1967، المجلّد الثاني عشر، 407 ب، 12–408 أ، 11؛ ابن سيده، 2000، المجلّد الثامن، 320 ب؛ الخليل، 1980–1985، المجلّد السابع، 250، 1–5.

واحدة،[111] وكذلك الأمر بالنسبة لاسم صاحبه.[112] شرح ابن منظور في هذا الجذر مُنسّق، جمع فيه مراجع عدّة، كما جرت عادته. حين يذكر ابن منظور **الصحاح** لا بدّ من ذكره لابن برّي، فهو ينفذ إلى **اللسان** في سياق الحديث عن **الصحاح**. مقارنة المقاطع المُقتبسة عن **الصحاح** في **اللسان** تدلّ على اقتراض ذكي ومجهود مبذول من قبل ابن منظور في اكتشاف وتحديد هوية رُواة الشواهد الشعرية.[113] أمّا أقوال ابن برّي فنلاحظ إلحاقها بأقوال الجوهري، وهي ظاهرة يتّسم بها ابن منظور في النقل عن الأصول.[114]

- **الجذر شوب** (المجلّد الأوّل، 510 ب–512 ب)، وجدنا في هذا الجذر تأثيرًا كبيرًا لمحكم ابن سيده. وفقًا لترتيب الجوهري يظهر الجذران "شهب" و"شهرب" بين الجذرين "شوب" و"شيب".[115]
- **الجذر نوم** (المجلّد الثاني عشر، 595 أ، 16–599 ب، 29)، ينطوي شرح هذا الجذر على معظم المادّة التي وردت عند الجوهري.[116] رُتّبت المادّة المقتبسة عن **الصحاح**

111 الجوهري، 1956، 456 أ، الأسطر 2–6 من الأسفل.

112 ن. م.، 457، 1–5.

113 تحتل المادّة المعجمة "سبب" في **اللسان** 246 سطرًا، وفي **الصحاح** 49 سطرًا. تكشف المقارنة بين **الصحاح** (145 أ، 9– 12)، وبين المقطع المُقتبس عنه في **اللسان** (المجلّد الأوّل، 456 أ، 2–6 من الأسفل) عن فرق واحد يزيد به **اللسان** عن **الصحاح**: "الشاعر" عند الجوهري يكتسب اسمًا محدّدًا عند ابن منظور، عبد الرحمن بن حسّان يهجو مسكينًا الدارمي. الظاهرة نفسها تتكرّر في **الصحاح** (144 ب، 4 من الأسفل–145 أ، 5) حيث يسوق الجوهري بيتًا من الشعر دون ذكر قائله، وفي المقابل نرى في **اللسان** (ن. م.، 457 ب، 1–5) اهتمام ابن منظور بتحديد اسم ناظم البيت، وهو ذو الخرق الطهوي. اكتشاف ابن منظور لاسم الشاعر يُعزى لاطلاعه على ابن برّي.

114 ابن منظور، 1968، 457 ب، 5 فصاعدًا؛ حواشي ابن برّي، 1981، المجلّد الأوّل، 92 أ، 9 فصاعدًا.

115 الجوهري، 1956، المجلّد الأوّل: شوب، 158 ب–159 أ، 4؛ شهب، 159 أ، 5–159 ب، 2؛ شهرب، 159 ب، 3–8؛ شيب، 159 ب، 9–160 ب، 9.

في ثمانية أجزاء بالتوافق مع ترتيبها الأصلي عند الجوهري. في هذا الجذر يعلن ابن منظور عن عدم موافقته للجوهري في فصل الجذر "نيم" عن الجذر "نوم"،[117] فمن وجهة نظره، التقسيم إلى جذرين في هذه الحالة يجانب الصواب ولا يصيبه. ومن هنا يمكننا أن نؤكّد ما استدللناه من فطنة ابن منظور وحسّه النقدي في تناول الأصول، وانتقاء ما يتفق مع تصوّره الخاص.[118]

- بالنسبة لابن منظور فإنّ كل الأصول التي اعتمدها الجوهري في **الصحاح** هي مراجع ثانوية وجدت طريقها إلى **اللسان** من خلال وسيط. ومع ذلك، هناك بعض الحالات التي دخلت فيها هذه المراجع الثانوية إلى **اللسان** من خلال مراجع ثانوية أخرى، على سبيل المثال:

- **الجذر حرب،**[119] يشمل هذا الجذر عند الجوهري المراجع التالية: الخليل، المازني، المبرد، الفرّاء، والشعراء: وضّاح اليمن ولبيد، وشاعرين آخرين مجهولي الهوية.[120] يراودني الشكّ بخصوص أيّهم اتخذ الجوهري كمرجع رئيسي. بالمقابل، في هذا الجذر عند ابن منظور هناك إحالتان للجوهري، وإحالتان لابن برّي. من الأصول التي اعتمدها الجوهري لا نجد في **اللسان** إلا اسم الفرّاء، مع أنّ جزءًا لا يُستهان به

- **الجذر خدب،**[121] يشمل هذا الجذر أسماء كلٍّ من: الأصمعي، أبي زيد، الشيباني،

116 الجوهري، 1956 المجلّد الخامس، 2046 ب- 2047 أ. 30 سطرًا من مجمل 39 عند الجوهري منقولة بتمامها إلى **اللسان**.

117 الجوهري، 1956، المجلّد الخامس، 2048 أ.

118 ذِكر الجوهري في **اللسان** يجرّ في ذيله بالضرورة إحالات لابن برّي، وهذه قاعدة مستنبطة من نهج ابن منظور في النقل، ترتقي إلى المفهوم ضمنًا. في هذا الجذر ذُكر ابن منظور سبع مرّات.

119 الجوهري، 1956، المجلّد الأوّل، 108 أ- 109 أ.

120 يفيد المحقّق بأنّ المقصودين هما مخارق بن شهاب، وأبو داوود.

121 الجوهري، 1956، 118 أ- ب.

وشاعر مجهول الهوية. بالمقابل، في **اللسان** يذكر ابن منظور الأصول التي اعتمدها: **التهذيب**، **الصحاح**، وابن برّي، إلى جانب إحالات منسوبة إلى أبي زيد والشيباني والفرّاء وابن الأعرابي. أمّا الشعراء في اللسان فقد ذُكروا بأسمائهم عينها.

- **الجذر عرب،**[122] يشمل في الصحاح أسماء كلٍّ من: الكسائي، والشعراء: أبي الهندي، الكميت، ابن ميادة، الحطيئة. أمّا في **اللسان** فيتوسّع هذا الجذر ليشمل خمسة أصول إلى جانب إحالات إلى: سيبويه، الليث، الفرّاء، أبو زيد الأنصاري، والسيهلي ومؤلَّفه.

- **الجذر زوج،**[123] يشمل في **الصحاح** أسماء كلٍّ من: يونس، الفرّاء، الأصمعي، والشعراء: الفرزدق، أبو وجزة السعدي ولبيد. أمّا في **اللسان** فيزيد عليهم الأزهري، ابن سيده والجوهري، وكذلك الزجاج والليث وأبو حنيفة والزمخشري.

- **الجذر حصن،**[124] في **الصحاح** يشمل هذا الجذر: ثعلب، الكسائي، اليزيدي، الشاعر زُهير. تدلّنا معاينة هذا الجذر في **اللسان**[125] على أنّ **الصحاح** أُدخل في 11 مقطعًا مختلفًا، حسب الترتيب التالي: المقطع 2 من **الصحاح**، 7، 5، 4، 3، 6، 8، 1، 10، 9، 11. كل ما فعله ابن منظور هو "النسخ واللصق"، وإهمال أسماء المراجع الثانوية المذكورة في **الصحاح**.[126]

- يتموضع **لسان العرب** وفق التراتب الزمني بين معجمين تمّ نسقهما وفق القافية، أي الحرف الأخير من الجذر: **الصحاح**، وهو مرجع رئيسي (أصل) عنده، **وتاج**

122 ن. م.، 178 ب- 180 أ.
123 ن. م.، 320 أ- 321 ب.
124 ن. م.، المجلّد الخامس، 2101 أ، 3- 2101 ب، 17.
125 ابن منظور، 1968، المجلّد الثالث عشر، 119 ب، 7- 122 أ، 23.
126 مثلاً هناك اقتباس عن ثعلب في المقطع 5 في الصحاح، وعلى ما يبدو أنّ ذلك لا يعني ابن منظور.

العروس، الذي خلف **اللسان** بفترة طويلة.[127] عند دراسة **لسان** ابن منظور لا بدّ من إلقاء نظرة على هذين المرجعين، من خلال مقارنته **بالصحاح** الذي سبقه، و**التاج** الذي لحقه.[128]

- يتألّف **الصحاح** من 5659 مادّة معجمية: 41 منها ثنائية الجذر، 4814 ثلاثية الجذر، **766** منها رباعية الجذر، و- 38 خماسية الجذر. الحروف الأكثر انتشارًا في جذور **الصحاح** هي حروف الذَلق: (ب، ر، ف، ل، م، ن). معظم هذه الحروف موجودة في مجموعة الحروف الليّنة (ر، ع، ل، م، ن).[129]
- يتألّف **لسان العرب** من 9032 مادّة معجمية: 16 منها ثنائية الجذر، 6538 ثلاثية الجذر، **2458** رباعية الجذر، 20 منها خماسية الجذر. وكذلك في **اللسان** الحروف الأكثر انتشارًا هي: ر، ن، م، ل، ب، ع، ف، جميعها من حروف الذَلق والحروف اللينة.[130] نلحظ في **اللسان** تضخّمًا بعدد الجذور الرباعية.[131]

127 مؤلِّفه، محمد مرتضى الزبيدي، من أصل يمني، عاش ومات في القاهرة. ألّف **تاج العروس** ليشرح **القاموس المحيط** لمجد الدين الفيروزآبادي.

128 انظر: ابن عمر، 1985. يتعرّض هذا المقال بالتحليل لمؤلّفات علي حلمي موسى: **اللسان والصحاح**، بحث مقارن.

129 انظر: الخليل، 1980-1985، المقدّمة، ص 12: "فإن وردت عليك كلمة رباعية أو خماسية معرَّاة من حروف الذَلَق أو الشفوية، ولا يكون في تلك الكلمة من هذه الحروف حرف واحد أو اثنان أو فوق ذلك، فاعلم أنّ تلك الكلمة مُحدَثة مُبتدَعة، ليست من كلام العرب"؛ وانظر كذلك: ابن جني، 1954، 74؛ الجواليقي، 1966، 11.

130 انظر: أنيس، 1952، 22-23.

131 يشمل جذورًا عديدة على وزن "فعفع"، مثلاً: فأفأ، قلقل، مهمه، زحزح، ثعثع، بأبأ، ثأثأ. يتألّف **تاج العروس** من 11978 مادّة معجميّة: 7597 ثلاثية الجذر، **4081** رباعية الجذر، 300 خماسية الجذر، ولم تُذكر فيه جذور ثنائية. الحروف الأكثر انتشارًا في جذور التاج هي:ب ر، ل، م، ن، و. أمّا الحروف الساكنة الأكثر انتشارًا في المواد التي خضعت لفحصنا فهي كالتي

- إنّ الرواج الواسع الذي حظي به **الصحاح** أدّى إلى ظهور عدد كبير من المؤلَّفات التي تنشغل بتصحيحه أو تلخيصه أو تكملته. مؤلَّف من هذه النوعية هو **مختار الصحاح** للرازي.[132] وقد نلت شرف الاطلاع على مخطوطة **لمختار الصحاح** في مكتبة المخطوطات في سان بطرسبرج، في أيلول/سبتمبر 2004.[133]

(بالترتيب): ر، م، ل، ن، ب، ع، د، ق، ف. مقابلها، الحروف الأقل انتشارًا في هذه المواد: ط، ذ، ض، ي، غ، ث.

132 هو زين الدين محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، من أبرز العلماء في القرن الثامن للهجرة.

133 الحديث هنا عن مخطوطة رقم 216، والمؤلّفة من 188 صفحة فلوسكاب، كُتبت بخط واضح وجميل، منقوط جزئيًا، دون علامات ترقيم، 25 سطرًا في الصفحة، بمتوسّط 15 كلمة في السطر. يوضّح المؤلِّف سبب اختياره تلخيص **صحاح** الجوهري دون غيره: "هذا مختصر في علم اللغة جمعته من كتاب الصحاح، لمّا رأيته أحسنَ أصول اللغة ترتيبًا، وأوفرها تهذيبًا، وأسهلها تناولًا، وأكثرها تداولًا [...] واجتنبت فيه عويص اللغة وغريبها طلبًا للاختصار وتسهيلًا للحفظ". لا يذكر الرازي ابن منظور في مختاره: "وضممت إليه فوائد كثيرة من تهذيب الأزهري وغيره من أصول اللغة الموثوق بها، وممّا فتح الله تعالى به عليّ". يستهلّ الرازي مؤلّفه بأوزان مصادر الأفعال وأوزان الأفعال حتى ينتقل إلى صلب معجمه، صفحة فلوسكاب رقم 2 ب، السطر 23 في المادّة المعجمية "بها". تمّ النسخ في شهر رجب 969 للهجرة (1562 ميلادية).

من موادّ **المختار**:

جخب: كل المادّة التي تظهر في **الصحاح**، باستثناء الكلمات الأربع الأخيرة، والتي تبدأ من: "يُقال ...".

رسب: الكلمات الست الأولى مقتبسة عن الجوهري، وصولًا إلى كلمة "سفل".

أمت: مضمون الفقرة الأولى مأخوذ عن الجوهري، بما فيه الآية القرآنية من سورة طه (20)، آية 107. أمّا اعتماد الرازي الأساسي فكان على أبي عمرو، والذي لم يرد ذكره في **الصحاح** في هذا الموضع.

كيت: سطر واحد اقتبس من مادّة **الصحاح** في هذا الجذر، بالإضافة إلى إهمال ذكر أبي عبيدة.

سرج: 9 كلمات من أصل 11 سطرًا أخذها الرازي عن **الصحاح**، بالإضافة إلى إهمال بيت شعر للأصمعي.

صدح: يقتبس الرازي السطر الأوّل عن الجوهري، من أصل ثمانية أسطر.

- آثر ابن منظور طريقة الجوهري و"حامل عتاده من بعده" ابن برّي على غيرهما من الطرق، ولذلك أكثر من استشهاده بهما. جلّ المؤلّفات التي اقتفت أثر الجوهري في صحاحه لم تؤخذ في اعتباراته كأصول، لا مبدئيًا ولا فعليًا.[134]

زعفر: نجد معظم مادّة الجوهري في **مختار الصحاح**، باستثناء السطر الأخير.
عنبر: يكتفي الرازي بمقدّمة الكلام: "العنبر: من الطيب".
دهلز: كل المادّة المعجميّة في هذا الموضع نُقلت عن الجوهري، بما في ذلك تعريف الكلمة كفارسيّة مُعرَّبة
عكز: كل مادّة الجوهري موجودة في **الصحاح** في هذا الجذر.
دلس: ينقل الرازي السطر الأوّل فقط من المادّة المعجمية الموجودة في **الصحاح** حول هذا الجذر (المادّة في **الصحاح** أطول نسبيًا، وتحتل حوالي 13 سطرًا).
نفف: في هذا الجذر نقل الرازي كل مادّة الجوهري إلى **المختار**.
حصرم: أخذ الرازي عن الجوهري المعنى "أوّل العنب" فقط.
مثن: في هذا الجذر يقدّم الرازي ملخّصًا لمضمون المادّة عند الجوهري.
ذمأ (ذمي في الصحاح): يقتبس الرازي السطر الأوّل عن الجوهري (في الجذر "ذمي" في **الصحاح** يُدرج الجوهري 12 سطرًا).
سطأ: يقتبس الرازي عن **الصحاح** في هذا الجذر السطر الأوّل فقط، مع أنّ الجوهري يتناوله بتعمّق وتفصيل، كما يُهمل الأصول التي ذكرها الجوهري (مثل أبي عمرو والأصمعي).
فأي (فأأ في الصحاح): يكتفي الرازي بنقل أربع كلمات جاءت في معنى "فئة". أبو زيد والكميت أصلان ورد ذكرهما في **الصحاح**، وأُهملا في **المختار**).
نخأ: نقل الرازي في هذا الجذر مادّة الجوهري حرفيًّا.
هلا: أصلا لا بُنيت مع هل، هذا ما نقله الرازي مُنحّيًا مقارنتها بـ "لولا" عند الجوهري.

134 يحصي أحمد عبد الغفور عطّار في مقدّمته لكتاب **تاج اللغة وصحاح العربية** عددًا من أسماء المؤلَّفات التي انشغلت بصحاح الجوهري تفسيرًا وتصويبًا وتلخيصًا واستكمالاً: عطّار، 1967، 154–212. تشتمل قائمة العطّار على 109 مؤلّفًا، منها معجمان هامّان صدرا في أوروبا: **المعجم العربي – اللاتيني** لـ Golius (1596–1667)، (لايدن، 1653)، ومعجم Freytag للعربية واللاتينية، وهو من تلاميذ دي ساسي. حسب عطّار كلاهما مؤسّسان على صحاح الجوهري. ويرجى مطالعة مؤلف رمزي بعلبكي: Baalbaki, 2014, pp. 373–381.

قائمة المعاجم والقواميس:

ابن الأثير، 1963–65 ابن الأثير، مجد الدين المبارك بن محمد (1963–65)**كتاب النهاية في غريب الحديث والأثر**، تحقيق الزاوي والطناحي، 5 مجلدات، القاهرة.

ابن بري، 1981 ابن بري، عبد الله (1981)، **التنبيه والإيضاح عمّا وقع من الوهم في كتاب الصحاح**، (الحواشي)، تحقيق الطحاوي، (حتى وقش)، القاهرة.

ابن دريد، 1958 ابن دريد، أبو بكر (1958)، **كتاب الاشتقاق**، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة.

ابن دريد، 1988 ابن دريد، أبو بكر (1988)، **كتاب جمهرة اللغة**، بيروت: دار صادر.

ابن سيده، 2000 ابن سيده، علي بن إسماعيل (2000) **المحكم والمحيط الأعظم في اللغة**، تحقيق مصطفى السقا وآخرين، القاهرة.

ابن فارس، 1969 ابن فارس، أحمد بن زكريا (1969)، **معجم مقاييس اللغة**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، 6 أجزاء، القاهرة.

ابن فارس، 1977 ابن فارس، أحمد بن زكريا (1977)، **الصاحبي في فقه اللغة وسنن العربية في كلامها**، تحقيق أحمد صقر، القاهرة.

ابن فارس، 1986 ابن فارس، أحمد بن زكريا (1986)، **مجمل اللغة**، تحقيق زهير عبد المحسن سلطان، 4 أجزاء، بيروت.

ابن منظور، 1968 ابن منظور، محمد بن المكرم (1968)، **لسان العرب**، 15 مجلدا، بيروت: دار صادر.

أبو عبيد، 1996 أبو عبيد، القاسم بن سلام (1996)، **الغريب المصنّف في اللغة**، تحقيق محمد المختار العبيدي، القاهرة.

الأزهري، 1967 الأزهري، أبو منصور محمد (1967)، **تهذيب اللغة**، تحقيق عبد السلام هارون ومحمد علي النجار، ١٥ مجلدا+ مجلد الفهارس، القاهرة.

الثعالبي، 1954 الثعالبي، أبو منصور (1954)، **فقه اللغة**، ط 3، القاهرة.

الجوهري، 1956 الجوهري، إسماعيل بن حماد (1956)، **تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، القاهرة.

الخليل، 1980–1985 الخليل بن أحمد (1980–1985)، **كتاب العين**، تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي.[القاهرة: دار ومكتبة الهلال].

الرازي، 1954 الرازي، محمد بن أبي بكر (1954)، **مختار الصحاح**، ط 4، دمشق.

الزبيدي، 1986 الزبيدي، مرتضى (1986)، **التكملة والذيل والصلة للزبيدي**، تحقيق مصطفى حجازي، القاهرة.

الزبيدي، 1994 الزبيدي، مرتضى (1994)، **شرح القاموس المسمَّى تاج العروس من جواهر القاموس**، تحقيق عبد الستار فراج وآخرين، بيروت.

الزمخشري، 1945–1948 الزمخشري، أبو قاسم (1945–1948)، **الفائق في غريب الحديث**، 3 مجلدات، القاهرة.

الزنجاني، 1952 الزنجاني، محمود بن أحمد (1952)، **تهذيب الصحاح**، تحقيق عبد السلام هارون وأحمد عبد الغفور عطار، 3 مجلدات، القاهرة.

الصاحب، 1977 الصاحب، إسماعيل بن عباد (1977)، **المحيط في اللغة**، تحقيق محمد حسن آل ياسين، القاهرة.

الصاغاني، 1977–1980 الصاغاني، الحسن بن محمد (1977–1980)، **العباب الزاخر واللباب الفاخر**، 3 مجلدات، بغداد.

الصاغاني، 1979 الصاغاني، الحسن بن محمد (1979)، **التكملة والذيل والصلة لكتاب تاج اللغة وصحاح العربية**، تحقيق عبد العليم الطحاوي وعبد الحميد حسن، القاهرة.

الفارابي، 1974–1979 الفارابي، إسحاق بن إبراهيم (1974–1979)، **ديوان الأدب**، تحقيق ودراسة أحمد مختار عمر، القاهرة.

الفارسي، 1981 الفارسي، أبو علي (1981)، **كتاب التكملة**، تحقيق ودراسة كاظم بحر المرجان، الموصل.

الفيروزآبادي، 1954 الفيروزآبادي، مجد الدين (1954)، **القاموس المحيط والقابوس الوسيط**، القاهرة.

القالي، 1953 القالي، أبو علي (1953)، **كتاب الأمالي**، تحقيق محمد عبد الجواد الأصمعي، مجلدان، القاهرة.

القالي، 1986 القالي، أبو علي (1986)، **الكتاب البارع في اللغة**، ط 2، بيروت.

المبرد، 1956 المبرد، أبو العباس (1956)، **الكامل في اللغة والأدب**، تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم وأبي العباس شحاته، مجلدان، القاهرة.

Diem, 1980 Diem, W. (1980), *Kitāb al-Jīm (Gīm) des Abū ʿAmr as Shaibāni*, München.

Dozy, 1881 Dozy, R. (1881), *Supplément aux Dictionnaires arabes*, 2 volumes, Leiden/Paris. (Reprint; Beirut ، 1991.

Lane, 1865–1893 Lane, E.W. (1865–1893), *An Arabic-English Lexicon*, 8 Volumes, London.

قائمة الأبحاث والكتب المتعلقة بالمقال:

ابن الأعرابي، 1970 ابن الأعرابي، محمد بن زياد (1970)، **كتاب البئر**، القاهرة.

ابن الأنباري، 1967 ابن الأنباري، أبو البركات (1967)، **نزهة الألبّاء في طبقات الأدباء**، تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم، القاهرة.

ابن جني ، 1952 ابن جني، عثمان أبو الفتح (1952)، **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، بيروت.

ابن جني ، 1954 ابن جني، عثمان أبو الفتح (1954)، **سر صناعة الإعراب**، تحقيق مصطفى السقا وآخرين، القاهرة.

ابن خلكان، 1977 ابن خلكان، شمس الدين (1977)، **وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان**، 8 مجلدات، بيروت: دار صادر.

ابن الصلاح، 1976 ابن الصلاح، عثمان (1976)، **مقدّمة ابن الصلاح ومحاسن الاصلاح**، تحقيق: عائشة عبد الرحمن، القاهرة.

ابن عمر، 1985 ابن عمر، محمد صالح (1985)، "دراسة إحصائية بالحاسوب الإلكتروني للجذور الواردة في 'الصحاح' و'اللسان' و'التاج'"، **مجلة المعجمية**، العدد الأول، تونس، ص 119-132.

ابن قتيبة، 1964 ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله الدينوري (1964)، **الشعر والشعراء**، إشراف نجم وعباس، بيروت.

ابن مراد، 1987 ابن مراد، إبراهيم (1987)، **دراسات في المعجم العربي**، بيروت.

ابن منظور، 1987 ابن منظور، محمد بن المكرم (1987)، **فهارس لسان العرب**، وضعها أحمد أبو الهيجاء وخليل أحمد عمايرة، 7 مجلدات، بيروت.

أبو حيان، 1984-1987 أبو حيان الأندلسي (1984-1987)، **ارتشاف الضَّرَب في لسان العرب**، 3 مجلدات، تحقيق أحمد النحاس، القاهرة: مكتبة الخانجي.

أبو زيد، 1981 الأنصاري، أبو زيد (1981)، **كتاب النوادر في اللغة**، تحقيق محمد عبد القادر أحمد، بيروت والقاهرة.

أبو عبيد، 1980 أبو عبيد، القاسم بن سلام (1980)، **كتاب الأمثال**، تحقيق عبد السلام عبد المجيد قطامش، السعودية.

الازهري، 1985 الأزهري، أبو منصور محمد (1985)، **مقدمة تهذيب اللغة**، تحقيق بسام عبد الوهاب الجابي، دمشق.

الأصمعي، 1895 الأصمعي، عبد الله بن قريب (1895)، **كتاب الخيل**، تحقيق أوغوست هافنر (AugustHaffner)، فينا.

الأصمعي، 1913 الأصمعي، عبد الله بن قريب (1913)، الأضداد للأصمعي، تحقيق أوغوست هافنر (AugustHaffner)، بيروت.

الأصمعي، 1989 الأصمعي، عبد الله بن قريب (1989)، **كتاب الوحوش**، بيروت.

الأنباري، 1960 الأنباري، محمد بن القاسم (1960)، **كتاب الأضداد**، تحقيق محمد أبي الفضل إبراهيم، مجلدان، الكويت.

أنيس، 1952 أنيس، إبراهيم (1952)، **في اللهجات العربية**، القاهرة.

بروكلمان، 1993 بروكلمان، كارل (1993)، **تأريخ الأدب العربي**، نقله إلى العربية محمود فهمي حجازي وآخرون، القاهرة.

تبريزي، 1999 التبريزي، أبو زكريا يحيى (1999)، **تهذيب إصلاح المنطق**، بيروت: مكتبة لبنان.

تيمور، 1915–1925 تيمور، أحمد (1915–1925)، **تصحيح لسان العرب**، (تصحيحات لطبعة بولاق) مجلدان، القاهرة.

ثعلب، 1980 ثعلب، أبو العباس (1980)، **مجالس ثعلب**، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة.

الجرجاني، 1983 الجرجاني، علي بن محمد (1983)، **كتاب التعريفات**، بيروت: دار الكتب العلمية.

الجواليقي، 1966 الجواليقي، أبو منصور (1966)، **المعرب من الكلام الأعجمي على حروف المعجم وتكملة إصلاح ما تغلط فيه العامة**، طهران.

حداد، 1990 حداد، حنا جميل (1990)، " نظرات في فهارس لسان العرب" (تصنيف خليل أحمد عمايرة)، **مجلة مجمع اللغة العربية الأردني**، 38، ص 241–278.

حسن، 1984 حسن، محمد بن السيد (1984)، **الراموز في الصحاح**، الجزائر.

خليفة، 1967 خليفة، حاجي (1967)، **كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون**، طهران، (الاستانة، 1941).

خليل، 1998 خليل، حلمي (1998)، **دراسات في اللغة والمعاجم**، بيروت.

درويش، 1956 درويش، عبد الله (1956)، **المعاجم العربية** (مع اعتناء خاص بمعجم العين للخليل)، القاهرة.

درويش، 1985 درويش، عيد مصطفى (1985)، **ابن بري وجهوده في النحو واللغة والتصريف**، القاهرة.

سجستاني، 1912 السجستاني، أبو حاتم (1912)، **كتاب الأضداد**، (طبعة Haffner)، بيروت.

سحيمي، 1415 السحيمي، سلمان سالم رجاء (1415)، **الحذف والتعويض في اللهجات العربية من خلال معجم الصحاح للجوهري**، السعودية.

سيبويه، 1966–1977 سيبويه، أبو بشر عمرو بن عثمان (1966–1977)، **الكتاب**، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة.

سيد، 1980 السيد، إبراهيم يوسف (1980)، **أبو زيد الأنصاري وأثره في دراسة اللغة**، الرياض.

سيرافي، 1955 السيرافي، أبو سعيد (1955)، **أخبار النحويين البصريين**، تحقيق طه الزيني وعبد المنعم خفاجي، القاهرة.

سيرافي، 1984 السيرافي، أبو سعيد (1984)، **إدغام القرَّاء**، دراسة وتحقيق محمد علي الرديني، الجزائر.

صفدي، 1980 الصفدي، صلاح الدين (1980)، **غوامض الصحاح**، تحقيق عبد الإله نبهان، الكويت.

صوفي، 1986 الصوفي، عبد اللطيف (1986)، **اللغة ومعاجمها في المكتبة العربية**، دمشق.

عطار، 1967 عطار، أحمد عبد الغفور (1967)، **الصحاح ومدارس المعجمات العربية**، بيروت.

عمر، 1988 عمر، أحمد مختار (1988)، **البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر**، القاهرة.

عمر، 1998 عمر، أحمد مختار (1998)، **صناعة المعجم الحديث**، القاهرة.

فراء، 1955 الفراء، أبو زكريا (1955)، **معاني القرآن**، تحقيق ودراسة أحمد مختار عمر، القاهرة.

فراج، 1960–1970 فراج، عبد الستار أحمد (1960–1970)، "تصحيحات للسان العرب"، **مجلة مجمع اللغة العربية في القاهرة**، المجلدات: 12، 13، 15، 20 ، 22 .

فواز، 1996 فواز، حكمت كشلي (1996)، **لسان العرب لابن منظور – دراسة وتحليل ونقد**، بيروت.

قربان، 1964 قربان، توفيق داود (1964)، "أمثلة من الأغلاط الواقعة في لسان العرب"، **مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق**، المجلد 39.

قرني، 2001 القرني، مهدي بن علي (2001)، **أبنية الإلحاق في الصحاح – دراسة وتحليل**، الرياض.

قيسي، 1987 القيسي، نوري حمودي (1987)، "الملابس في معجم لسان العرب"، **مجلة المجمع العلمي العراقي**، 38، ص 83-119.

المبرد، 1963-1965 المبرد، أبو العباس (1963-1965)، **المقتضب**، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة.

مبروك، 1982 مبروك، نجية عبد الحفيظ (1982)، **الأصوات اللغوية في لسان العرب في ضوء دراسات علم اللغة الحديث**، القاهرة.

محمد، 1989 محمد، عبد الحليم (1989)، **معجمات العربية: النظرية والتطبيق**، القاهرة.

مطر، 1992 مطر، عبد العزيز (1992)، **في نقد المعاجم والموسوعات**، القاهرة.

مطلوب، 1990 مطلوب، أحمد (1990)، **معجم الملابس في لسان العرب**، بيروت.

ملتقى ابن منظور، 1972 ملتقى ابن منظور (1972)، **تأريخ قفصة وعلمائها**، تونس.

منسية، 1991 منسية، منجية عرفة (1991)، "قراءة حضارية لمصطلح اللباس عند ابن منظور"، **مجلة المعجمية**، العدد السابع، تونس، ص 57–73.

موسى ، 1972 موسى، علي حلمي (1972)، **إحصاءات جذور معجم لسان العرب**، جامعة الكويت.

موسى ، 1978 موسى، علي حلمي (1978)، **دراسة إحصائية لجذور معجم الصحاح باستخدام الكمبيوتر**، القاهرة.

موسى ، 1989-1990 موسى، علي حلمي (1989-1990)، " دراسة تقنية مقارنة لمعاجم الصحاح ولسان العرب وتاج العروس"، **مجلة المعجمية**، العددان الخامس والسادس، تونس.

نصار، 1988 نصار، حسين (1988)، **المعجم العربي – نشأته وتطوره**، مجلدان، القاهرة.

نهر، 1991 نهر، هادي (1991)، "تأريخ الكلمة العربية وتطورها في الدرس اللغوي عند العرب مع دراسة وصفية تطبيقية من خلال لسان العرب لابن منظور"، **مجلة المعجمية**، 5-6، تونس، ص 419-461.

هارون، 1987 هارون، عبد السلام محمد (1987)، **تحقيقات وتنبيهات في معجم لسان العرب**، بيروت.

هريدي، 2001 هريدي، أحمد عبد المجيد (2001)، **موارد الجوهري في معجمه الصحاح**، القاهرة: مكتبة الخانجي.

هفنر، 1903 هفنر، أوغست (1903)، **الكنز اللغوي في اللسان العربي**، (يشمل كتاب القلب والإبدال لابن السكيت وكتاب الإبل وخلق الإنسان للأصمعي)، بيروت.

هفنر، 1913 هفنر، أوغست (1913)، **ثلاثة كتب في الأضداد**، (الأضداد للأصمعي والسجستاني وابن السكيت، مع تراجمهم وترجمة الصاغاني)، بيروت.

هلاء، 1987 هلاء، أحمد هنداوي عبد الغفار (1987)، **المجاز المرسل في لسان العرب لابن منظور**، بيروت.

يازجي، 1975 اليازجي، إبراهيم (1975)، "مسلسل تصحيحات عن لسان العرب"، **دراسات في اللغة والحضارة**، تونس، ص 7-14.

يعقوب، 1997 يعقوب، أميل بديع (1997)، **المعجم المفصل في اللغويين العرب**، بيروت.

يعلاوي، 1975 اليعلاوي، محمد (1975)، "أيام العرب في لسان العرب"، **دراسات في اللغة والحضارة**، ص 7-14، تونس.

مراجع بلغات أخرى

Abdul Qayyūm, 1938 M.Abdul Qayyūm (1938), *Indices to the Lisān al-ʿArab*, (Index I: names of Poets), Lahore, Panjab

Baalbaki, 2014 Baalbaki, R. (2014), *The Arabic Lexicographical Tradition from the 2nd/8th to the 12th/18th Century*, Brill.*pp.373-390.*

Brockelmann, 1915 Brockelmann, C. (1915), "Ǧauharī und die Anordnung des arabischen Alphabets", *ZDMG*, 69, pp.383–384.

Brockelmann, 1943–1949 Brockelmann, C. (1943–1949), *GAL Geschichte des arabischen Litteratur* (+Supplement), Leiden.1943–1949.

Dozy, 1845 Dozy, R. (1845), *Dictionnaire détaillé des Noms des Vétement chez les Arabes*, Amsterdam.

Goldziher, 1994 Goldziher, I. (1994), *On the History of Grammar among the Arabs*, Translated and Edited by Kinga Dévény and Tamás Iványi ,Budapest.

Haywood, 1957 Haywood, J.A. (1957), "The History of Arabic Lexicography in Perspective". *Durham University Journal*, New Series, XIX[1] .

Haywood, 1960 Haywood, J.A. (1960), *Arabic Lexicography–its history and its place in the general history of Lexicography*, Leiden.

Katra, 1965 Katra, S. M. (1965), *Lexicography lectures in Madras State University*, Dec.1965, (3).

Kinberg, 1996 Kinberg, Naftali (1996), *A Lexicon of al–Farrā' s Terminology in his Qurān Commentary*, Leiden.

Kohlberg, 1992	Kohlberg, Etan (1992), *A Medieval Muslim Scholar at Work*, (Ibn Tāwūs and his library) Leiden.
Lane, 1849	Lane, E.W. (1849), "Über die Lexicographie der arabischen Sprache", *ZDMG*, lll, pp.90–108.
Levin, 1998	Levin, A. (1998), *Arabic Linguistic Thought and Dialectology*, Jerusalem.
Levin, 1997	Levin, A. (1997), "The Theory of al–Taqdīr and its Terminilogy, *JSAI*, 21, pp.142–166.
Sezgin, 1982	Sezgin, Fuat (1982), *Geschichte des arabischen Schrifttums*, VIII; Lexicographia bis ca.430 H , Leiden.
Spitaler, 1944	Spitaler, Anton (1944), "Bemerkungen zu den Quellen des Lisān al–ʿArab", *Festchrift fuer Ewald Wagner*, Stuttgart & Beirut, I .pp.259–274.
Wild, 1965	Wild, S. (1965), *Das Kitāb al–ʿAin und die arabische Lexicographie*, Wiesbaden.

הקוראן **הקוראן**, תורגם מערבית בידי אורי רובין, (תל אביב, 2016).

קופף, תש"ל קופף, לותר (תש"ל), "מבנם וסידורם של המילונים הערביים בימי הביניים", **לשוננו**, ל"ד, ע"ע 106–124.

قراءة سيميائيّة في الشّخصيّة المركزيّة- البطل/ والدّلالة في رواية الكاتب ناجي ظاهر حارة البومة

محمود ريّان

بدايةً: إنّ الكاتب ناجي ظاهر من الكتّاب الّذين فرضوا وجودهم على السّاحة الأدبيّة؛ فقد أصدر حتّى الآن العشرات من الكتب المتوزّعة على المقالة الأدبيّة القصيدة والمسرحيّة، إضافة إلى القصّة القصيرة والرّواية بشكل خاصّ. وأولى هذه الأخيرة أهميّة قصوى؛ فقد صدر له عدد من الرّوايات منها: **الشّمس فوق المدينة الكبيرة، غرام أو نهاية فنّان، صلد، هل تريد أن تكتب رواية**-صدرت بطبعة ثانية تحت عنوان **امرأة بين كتابين، نزف الفراشة، محاق...**

نقول إنّ كلّ نصّ أدبيّ سرديّ على وجه الخصوص يحمل رسالة إلى القارئ على الغالب، إذا كان كاتبه ملتزمًا تجاه قضايا شعبه وأمّته. وعليه لمّا كان الكاتب منهمكًا في إعادة بناء الواقع من جديد عبر المحاكاة بأدواته الفنّيّة الخاصّة؛ فهو دون شكّ لا ينفكّ يأتينا بجديد، وهذا الجديد بالمطلق يمتح من الواقع المعيش، ولا يطرد عن المحليّة باتّجاهات

أخرى تُمليها ثقافة الكاتب وانكشافه على الحضارات الأخرى. وقد ارتأيت أن أقرأ هذه الرّواية بمنظار خاصّ، وفقًا لمنهج أكّاديميّ يستعين بموديل سيميائيّ يرتّب عمليّة القراءة لتحديد الشّخصيّة المركزيّة، ومن ثمّ الوصول إلى المعنى والدّلالة في النّص السّرديّ هذا **حارة البومة**.

بداية نقوم بتحديد هويّة الشّخصيّة المركزيّة في النصّ حارة **البومة**، على اعتبار أنّ الشّخصيّة تحمل المعاني والدّلالات في النّصّ، لكونها المتحرّك الأساس والمهيمن على فضاء السّرد في الرّواية. إنّنا نحدّد هويّة الشّخصيّة المركزيّة بضوابط نصيّة وفق معايير نتعامل معها كالتّالي:

أوّلًا-المعيار الكمّيّ-التّراكميّ: من خلال قراءتنا للرّواية أو النوفيلا (Novelette) قياسًا لحجمها، لاحظنا أنّ شخصيّة الرّاوي والموسوم بِ "رقراق الشّريف"، الكاتب الضّمني، يحظى بحضور كبير ومشهديّة على امتداد النّصّ، ويعدّ مسجّلًا حقيقيًّا أمينًا للحدث، وله تأثيره في تطوّر الحبكة. إنّ تردّد شّخصيّة رقراق الشّريف على طول السّرد ما يجعلها أساسيّة، فاعلة ومحوريّة في بناء الرواية، هذا إلى جانب "البومة" الّتي نعتبرها شخصيّة ملازمة أو ظلّا للراوي؛ لكونها الضّمير الواقعيّ الّذي لا يبرحُه، موجِّهًا ومحذّرًا ومساعدًا خلال مشاهد السّرد في الرّواية.

ثانيًا-المعيار النّوعيّ: لمسنا أنّ شخصيّة الرّاوي فاعلة وتتمتّع بمشهديّة وبانوراميّة، وهي بذلك تعتبر دائريّة في ملئها للفجوات والفضاء السّرديّ، في استقطاب المكان والزّمان في النّصّ. فالمقوّمات النّفسيّة والقيميّة والاجتماعيّة وحتّى الأيديولوجيّة تظهر من خلال تقدّم الحدث؛ فهي تُسيّر الحدث وتوجّهه بشكل من الأشكال.

وللعنوان دور في تحديد هويّة الشّخصيّة المركزيّة، والعنوان "حارة البومة" يحمل تزاوجًا للمكانيّة والشّخصيّة، فالبومة مساعدة ووجودها ضروريّ لإنقاذ الرّاوي في محطّات الرّواية، لكون الشّخصيّة تتحرّك في فضاء فيزيائيّ محدّد الأبعاد. وفي العنوان انحياز رمزيّ إلى الرّاوي رقراق الشّريف في ارتباطه النّفسيّ بالغابة والبومة؛ فالرّاوي لا يتحرّك إلّا بدافع منهما!

العنوان يوجّه النّصّ إلى مسار تأويليّ موصول بالرّاوي أساسًا، فهو المعادل الموضوعيّ لحركة الرّاوي في فضاء السّرد؛ وملزم في وضعيّته ورمزيّته، يحمل دلالة على واقعيّة الحدث والّتي ترتبط بعامل بشريّ وهو الرّاوي؛ إذن توجد ثنائيّة توافقيّة بين العنوان والشّخصيّة، لكونه، أي العنوان، يشكّل الحيّز الجغرافيّ، وفقًا لمفهوم التّراتبيّة أو الطوبولوجيّة الّتي تتحكّم بحركة الشّخصيّات في مداها وبيئتها الحياتيّة.

ثالثًا–المعيار القصديّ: إنّ المؤلّف لا يختار شخصيّات عفويًّا، وفي هذه الرّواية يتقنّع الرّاوي بالشّخصيّة المحوريّة ويضع فكره وأيديولوجيّته على لسانها. فحضورها مقصود في السّرد، خاصّة عندما جعل الرّاوي هو نفسه من يُدير دفّة السّرد من خلال ضمير المتكلّم؛ فهي الذّات والمرسل في السّرد. دون الرّاوي رقراق الشّريف لا يمكن فهم ما يدور في ذهون الشّخوص الأخرى. فقد قصد الكاتب أن يكون الرّاوي هو ذاته، يضطّلع بزاوية السّرد وفيها مسؤوليّة كبرى، ومقصودة برأينا. الكاتب يرسل معانيه وقصده تلميحًا أو تصريحًا في سياقات ثقافيّة اجتماعيّة متعدّدة. ليس هناك عمل غير مقصود بالمطلق، وهنا نقارب قصديّة الكاتب وإن كانت المقصديّة نسبيّة ولا نستطيع تقصّيها بشموليّة مطلقة كما يقول النّاقد السّيميائيّ هيرش(E.D.Hearsh).[1]

نلفت النّظر إلى أنّ زاوية السّرد أو الرّؤيا في سرد الحدث هي المتكلّم، وهو ما يجعل البوح والمعنى قريبًا مباشرًا يساهم في مقصديّة الكاتب، وهو ينقل أفكاره وآماله وما ابتُلي به بواسطة الرّاوي، إذ يقول في الرّواية على سبيل المثال لا الحصر: "احذر يا ولدي أن تُحرّك جسدي... قضيب الحديد يضايقني وأنا لا أرى الأرض... قد تكون ملأى بقضبان أخرى".[2] وعلى الرّغم من أنّ الأنا السّرديّة هنا هي أنا جمعيّة "ولدي، يضايقني" وعلى أنّ المنظور هنا يقوم على التّبئير المركزيّ لل (نحن) فإنّ "الأنا السّرديّة للرّاوي تنبثق من الأنا الجماعيّة وذلك عبر الوصـف الحقيقيّ والمجـــازيّ، الّذي يأخذ اتّجاه المخيّلة الأسطوريّة،

1. Hirsch, 1967, p.152,
2. ظاهر، 2014، ص 23.

الّذي يُسقط الشّخصيّة على العالم الخارجيّ للأشياء".[3]

رابعًا-المعيار القرائيّ: هذا المعيار هو شرط قبليٌّ للبطولة (Heroism)، إذ لا يمكن للشّخصيّة أن تحتلّ موقعًا في وعي القارئ وذهنيّته دون أن تكون مؤثّرةً، فهو صاحب القرار الفصل في نوعيّة بطولتها. القارئ شريك في العمليّة السّرديّة، وعندما تُبهره الشّخصيّة بأفعالها، وتتحدّى بسلوكها توقّعاته، وتتجاوز المألوف عبر التّقنيّات المتاحة في السّرد؛ فهي بذلك تكون جديرة بوسام المركزيّة. فالشّخصيّة ليست جاهزة أو مقولبة، بل تتشكّل خلال سيرورة السّرد وتكثيف دورها وهيمنتها، وهذا بالمجمل مردود للقارئ مطلقًا.

بناءً على ما تقدّم نلمس أنّ شخصيّة رقراق الشّريف موجِّهة للسّرد، وتتفرّد بصفات خاصّة عن الآخرين؛ إذ تتّصف بالثّبات والتحمّل والصّبر. نظرًا لإنسانيّتها وتفوّقها على غيرها في ذلك فقد تستحقّ أن نسمها بالمركزيّة، إذ لا يمكن تجاوزها أو استبدالها بغيرها بأيّ شكل من الأشكال. وبالمناسبة نجد أنّ الكاتب، وهنا ضمنيًّا الرّاوي، عميق الصّلة بالتّقاليد والعادات التّراثيّة في بيئته الحياتيّة، فهو لا يكشفها بقدر ما يطرحها للقارئ ليمكنه أن يعاينها ويعالجها قدر المستطاع؛ فالكاتب ينطلق من مواضعات يحياها في مجتمعه ويريد إثارتها من منطلق الفكر الواقعيّ. وكما يرى روبرت شولز (Robert Scholes)، "القدرة على التفرّد في مجال الإبداع الشّعريّ أو النّقديّ لا توهب للرّهبان المعزولين عن التّقاليد والأعراف؛ بل توهب لهؤلاء الّذين يسيطرون على التّقاليد ويستوعبونها...".[4]

سيميائيّة البطولة في رواية حارة البومة:

إرتأينا أن نقارب هذا النّصّ السّرديّ وفق منظومة إدراكيّة سيميائيّة (CSM)، على اعتبار

3. انظر: ويليك ووارين، 1980، ص 212.
4. Robert,1982, p.48.

أنّها تساعد في فهم الرّواية والوصول لمقاصدها، والوقوف على ميّزات الشّخصيّة المركزيّة وصولًا للبطولة.

وهنا نقسّم هذه المقاربة بعد تحديد الشّخصيّة المركزيّة إلى ثلاث مراحل أساسيّة كالتّالي:

1) **مرحلة ما قبل النّصّ:** نشير هنا إلى الإشارات والخلفيّة الّتي تساهم في بناء الشّخصيّة، أو الّتي تترك أثرًا فيما يعرف بالتّشخيص.

يدخل هنا ما علاقته ببيوغرافيا الكاتب ذاته، كونه مبدع النّصّ، ولعلّنا ندرك أنّه سليل أسرة اقتلعت من أرضها عام النّكبة، وهي قرية سيرين. فهذا الحدث لا يزال باعتقادنا يلقي بثقله على الكاتب، بل إنّ هذا الهاجس، وهو التّشريد والتّهجير، يشكّل موتيفًا مركزيًّا في غالبيّة أعمال الأديب.

إنّه يصدر عن أيديولوجيّة وفكر مشحون بالانتماء، إذ إنّ قضيّة التّهجير والتّغريب ترمي بثقلها على أدب الكاتب، فتكوينه الاجتماعيّ والسوسيوثقافيّ والإنسانيّ يجعله يضع قضيّة وطنه على المحكّ، ولا يمكنه التّنازل عنها. قضيّة التّهجير ترمي بثقلها على أدب الكاتب، لذلك يوظّف في قصصه ورواياته شخصيّات اتّسمت بالكفاح والتقشّف والمعاناة بشتّى أشكالها، ولا غرو في ذلك فهو يقف في الصّفّ الأوّل مع الكادحين المناضلين ممّن وهبوا أنفسهم للأرض وللوطن، في ضرورة إعادة الحقّ لإصحابه.

لذلك فإنّ تجربة الكاتب تستمدّ تواشجها من الواقع المباشر، هذا الواقع الّذي يبادله الأنفاس والشّعور والوجدان وحتّى الجسد، بحكم كونه ملتزمًا بقضايا شعبه ويقف على خطّ الصّداميّة والمواجهة مع المحتلّ.

لا يكتب الكاتب من فراغ، ولا يكون كلامه جزافًا، ولولا ثقل الحالة الإنسانيّة والشّعوريّة والسّيكولوجيّة والاجتماعيّة عليه، وانكشاف الواقع السّياسيّ بكلّ إرهاصاته وإملاءاته؛ لما خرج علينا بمثل هذا العمل، على سبيل المثال، الّذي يدين فيه المجتمع والسّلطة كذلك لصياغتها القوانين الجائرة، خاصّة فيما يتعلّق بمؤسّسة الزّواج، في ضوء قوانين مجحفة يمليها القضاء!

إنّ تجربة الكاتب مرتبطة بالواقع، لكونه لزامًا عليه التجرّد له، فالكاتب الملتزم يتجرّد لواقعه المعيش بالكلّيّة إلى حدّ التورّط كما يقول الفيلسوف سارتر.[5]

إنّ الحضارة والثّقافة أساس التّجربة، وعلى ضوئها صاغ الكاتب مادّته؛ فالفكر والإبداع في فضح الواقع المزيّف؛ ولذا طوّع الكاتب ثقافته وانطلق بعمله هذا ليفضح ما ادّعاه المغرضون في المؤسّسة الحاكمة من العدل والمساواة. خير مثال على ذلك ما تطرحه الرّواية من موضوع اجتماعيّ في ظلّ تفكّك الأسرة واضمحلال العلاقات بين أفراد العائلة الواحدة في المجتمع العربيّ. عرض الكاتب ثيماته بأدواته الخاصّة بطريقة التّصوير (Showing) وليس بالطريق المباشر؛ فابتعد عن الوعظ البلاغيّ الكلاميّ المجوج!

يدين الكاتب من خلال أعماله الإبداعيّة وخاصّة الرّواية كلّ من يعمل على زعزعة الأسرة وبالتّالي تقويض العلاقات الاجتماعيّة في البيت الواحد، وبالتّالي تحلّ الكراهية والبغض والتفكّك. هو لا يُهادن ولا يساوم بل يضع القضايا الاجتماعيّة على المحكّ دون تحييد؛ ليتعلّم منها القاصي والدّاني، وبالتّالي يصفع المسؤولين الّذين لا يهمّهم من أمر العباد شيء، لا يتألّمون لألمهم ولا يجترحون سوى المذمّة والإدانة، وإن ضاق من ضاق بحكم ناموس السّماء!

2) **المرحلة النّصّية:** في هذه المرحلة نرصد حركة الشّخصيّة المركزيّة في سعيها للوصول إلى حالة من حالات البطولة الثّلاث، وفقًا لثلاث دوائر، قد تتداخل أو تتقاطع على ضوء نموذج أنثروبولوجي، يتتبّع حركة الشّخصيّة برؤية سيميائيّة.[6]

أ. مرحلة ما قبل الفعل:

1. **النّقص (الهدف والتّحفيز)/ Lack:** نشير هنا إلى أنّ النّقص هو ميزة بشريّة، تسعى الشّخصيّة في العمل الأدبيّ لتعويضها عبر رسم

5. انظر : ريّان، 2016، ص 108.
6. Taha, 2002, pp. 109–127.

هدف لبلوغه، وقد يكون هذا الهدف معنويًّا أو حسّيًّا، باستعمال آليّة تساعد الشّخصيّة في الوصول إلى مبتغاها. من خلال تصفّح الرّواية، رأينا أنّ الشّخصيّة المركزيّة تعاني من نقص نفسيّ، هذا النّقص ينقلنا إلى الهدف الّذي تسعى إليه الشّخصيّة المركزيّة. يتمثّل في سعيها لتحقيق الهدوء والأمن والأمان والاستقرار بإعادته إلى كنف الحياة الزّوجيّة العائليّة. هذا الحلم أشبه بكابوس يؤرّق رقراق الشّريف على المستوى العائليّ الاجتماعيّ. رقراق الشّريف في عجلة من أمره؛ لأنّه يريد سدّ نقصه وتحقيق مأربه في ظلّ غياب الزّوجة، ولذلك وجدنا الرّواية لاهثة. الزّوجة، زينة الشّعشاع، مُتعبة، عانى معها، عاملته بشكل مهين فظّ وقاسٍ، وكأنّه زوج على الورق، في محاولاتها التنصّل من كلّ تبعات الحياة الزّوجيّة. فقد ظلّت الشّخصيّة المركزيّة في دائرة من الفعل وردّ الفعل، لكن ثمّة معوّقات ومعاطب تحول دون تحقيق الهناء والطّمأنينة والأمان في ظلّ الحياة الأسريّة.

2. **الرّغبة/ Will:** هذه آليّة لضمان حركة الشّخصيّة، فالشّخصيّة المركزيّة تتحرّك بفعل رغبة ملحّة، تتمثّل في أمل الرّاوي لاسترجاع الحياة الوادعة ولمّ شمل الأسرة من جديد، وليس نسف الحياة الزّوجيّة من جذورها؛ لذلك رأينا في المحصّلة العامّة أنّ الشّخصيّة المركزيّة تسعى بكامل قواها الذّهنيّة والحركيّة لاستكمال المشهد وتحقيق غاية يراها بعيدة، وهو حلّ مشكلة زوجيّة ولمّ أسرته الّتي تبحث عنه. في كلّ مشاهد الرّواية بيّنت حركتها أنّ رغبتها أكيدة في دفع عجلة التّغيير باتّجاه الوصول إلى أسرته السّعيدة. الرّاوي هنا باعتباره الشّخصيّة المركزيّة ينطلق في طريقه عن وعي تامّ بالحالة الاجتماعيّة والسّيكولوجيّة الّتي عايشها ويدرك خطرها على المجتمع برمّته. هو يعيش في واقع مؤلم قاده إلى طريق معتم، نهايته متوقّعة

مسبقًا؛ لذلك سعى الرّاوي في رغبة منه إلى محاولة العودة لأحضان الأسرة بكرامة واحترام، على الرّغم من الصّدود والعناد الشّديدين من طرف الزّوجة.

شخصيّة الرّاوي، وهي المركزيّة، تمثيليّة، بمعنى أنّها تمثّل قطاعًا عريضًا من مجتمعه، وهو ليس وحيدًا في تشتّت الأسرة، والوقوع فريسة لعدم التكافؤ بين أنياب جلّاديه ومناوئيه. وهو بذلك شخصيّة رئيسيّة أثبت رغبته إلى الأمان وعدم التّسليم بواقعة الطّلاق، وهاجس الأسرة الواحدة ظلّ يؤرّقه على طول الأحداث، باعتبار الإنسان كائنًا اجتماعيًّا متفاعلًا مع التغيّرات المفاجئة، إضافة إلى أنّ للزّمن والبعد تأثيره على النّفس، فقد يجعل المستحيل ممكنًا وقائمًا، وإلّا انتهى الأمر ولا حاجة لاستكمال التّجربة في واقع مشوه بئيس، هذا في ظلّ غياب الحلول والقيم الّتي نفزع إليها في الملمّات!

3. **القدرة/ Ability:** هنا الحديث عن القدرة العقليّة، النّفسيّة، الجسديّة الشّعوريّة، والتّخطيطيّة. وجدنا أنّ الرّاوي وهو الشّخصيّة المركزيّة يستجمع قدراته، ويلوذ بكلّ وسيلة تجعله قريبًا من عائلته في ظلّ واقع اجتماعيّ عائليّ قاتم ومشوه. الرّاوي يبحث عن معنى لحياته، يأبى أن يعيش على هامش مجتمع متعدّد النّزعات والثّقافات دون أن يكون له موقف لامع ممّا يجري من حوله. لقد استجمع رقراق الشّريف قوّته بمساعدة شخصيّات أخرى وحيّز آخر في مجابهة الصّراع العائليّ. نذكر الابن حسام الّذي وثق بأبيه، ولازمه كابن حريص على صحّة أبيه، والّذي مثّل الشّخصيّة الحقيقيّة في وفائه وإخلاصه ورهن حياته لأبيه، هذا بخلاف الشّخصيّات البشريّة الأخرى. نقول ذلك لأنّ البومة مثّلت الوفاء والتّضحية في إخلاصها

لرقراق الشّريف، فهي الضّمير الحيّ الّذي فقدناه عند الآدميّين في مجتمعنا وزماننا!

كلّ حيثيّات الحدث استجمعها الرّاوي لكونه الشّخصيّة المركزيّة في رحلته من موته، ووجوده بين الأموات، وحتّى عودته إلى الحياة ومقارعة الأحياء، وأبانت عن مقدرة جسديّة وشعوريّة وتخطيطيّة في التّعامل مع الظّروف الخارجيّة الّتي فُرضت عليه؛ ويتحمّلها بصبر وأناة رغم أنّ الأحداث تكالبت عليه، جاعلة منه ضعيفًا، ففتّ في عضده النّفاق والمواقف الخانعة المريبة في المجتمع.

وهذا بالمجمل من الميّزات الحداثيّة في الرّواية اليوم؛ إذ إنّ الأدب الحداثيّ، في توظيف الشّخصيّات الرئيسيّة، يسعى لجعلها ضعيفة مقهورة في تحقيق حلمها الشرعي، وهذه ميزة في أدبنا إذ يسعى الأديب في توظيف شخصيّة المهمّشين وبالتّالي فإنهم لا ينجحون في تحقيق أمنياتهم بالكامل، فتعتريهم معوقات خارجيّة، وبالتّالي تنطوي الشخصيّة على نفسها. في الرواية، تحوّلت الشخصيّة المحوريّة من المركز إلى الهامش قبل الخاتمة، وبذلك فهي تمثّل "اللّابطولة".

ب. مرحلة الفعل: Performance

1. إستراتيجيّة الفعل: لقد انطلق الرّاوي، وهو الشّخصيّة المركزيّة، من خلال محور رئيسيّ على طول الرّواية، مرّة يُرخيه ويشده مرّة أخرى، محقّقًا توازنًا يليق بالحالة الاجتماعيّة السّيكولوجيّة، وكلّ ذلك يظهر خلال السّرد المندفق عبر التيّار القصصيّ. ونعلم أنّ الرّواية تحمل أبعادًا خياليّة بعيدًا عن الواقع، وتحفل بتقديم الحدث عبر مشاهد أشبه باللّقطات السّينمائيّة، مستعملة فنّيّة القطع والاسترجاع، وكذلك مظاهر السّخرية الّتي هدفها الحطّ من قيمة تلك الشّخصيّة الّتي لا

تحمل حدًّا أدنى من القيم الخلقيّة، ونذكر هنا طليقة الشّخصيّة المركزيّة زينة الشّعشاع.

يبهر الكاتب سكّان المقبرة بحكاياته الفريدة في تعبيرها عن الواقع الاجتماعي، فيقترحون عليه أن يرجع إلى الحياة ليعود إليهم بالمزيد من الحكايات، فنجد غالبيّة الأحداث تجري في غابة حيث يسكن. وزمانيًّا أحداث كثيرة تحدث في اللّيل، فالشّخصيّة المركزيّة تعاني من مشاكل اجتماعيّة ونفسيّة خانقة، فلا تألف الجميع، كذلك هناك شخصيّات تألف الظّلام كخلفيّة لتنفيذ تخطيطاتها وأعمالها العدوانيّة، على سبيل المثال لا الحصر، شخصيّة سمعان الأطرش زوج طليقة رقراق الشّريف. هذا يذكّرنا بسمات الرّواية البوليسيّة فيما تستحوذ عليه من أحداث اللّيل، والانتقام ومطاردات ورجال الشّرطة وتحقيقات. وبالمحصّلة فإنّ الرّاوي الّذي يضطّلع بمهمّة السّرد، في نقل الحدث من زاوية نظره غالبًا محظيّ بالموضوعيّة والمشهديّة، وبالتّالي يكتسب ثقة ومصداقيّة القارئ.

2. العوامل المساعدة والمعوّقة (ذاتيّة-غيريّة / داخليّة-خارجيّة): إنّ العوامل المساعدة قليلة قياسًا للعوامل المعوّقة. كان حريٌّ بالرّاوي أن يلوذ بالصّبر وكسب ثقة الآخرين، ممّن يأمنهم. نذكر هنا شخصيّة الابن حسام الّذي ناصر أباه في كلّ تحوّلاته، وشكّل شاهدًا على ظلم وجرم أمّه ومن اتّبعها.

كذلك يمكن اعتبار البومة شخصيّة مساعدة، انطلاقها من وإلى الغابة، والرّاوي يبادلها الشّعور ذاته لكونها تشكّل بعدًا له تأثيره في ضمير رقراق الشّريف، أو ظلًّا له، بإبعاد السّوء عنه في الكثير من الحوادث. هذا إضافة إلى اعتبار الغابة كمكان أو كعامل له دوره في تثبيت الرّاوي خلال انتقاله، فهي ملجأ وأمان عوّض الرّاوي بعض الشّيء في

رحلته، خاصّة وأنّه يبحث عن الاستقرار والأمان وهدأة البال. وهذا لا يجده في حياته ومع أقرب النّاس إليه.

فضلًا عن ذلك فإنّ الغابة تشكّل المكان المفتوح والّذي يؤطّر الحوادث والرّاوي فيزيقيًّا، إضافة إلى الابن حسام فقد دافعت عنه البومة عندما أراد سمعان الأطرش زوج والدته أن يؤذيه، "فراحت تُرفرف مخترقة العتمة ومحاولة تحذير حسام... ما أن رأت البومة ما حصل لحسام حتّى أصابتها حالة من الهستيريّة، وفي غفلة منه قامت بنقر عينه، فتهاوى هو وموتورسيكيله، على أرضيّة الشّارع... (انظر: الرّواية: ص85-86).

في المقابل تواجدت شخصيّات معوّقة أو مضادّة/مناهضة (Antagonist) منها شخصيّتا التّوأمين، رفيقة وشفيقة اللّتان اتّبعتا أمّهما زينة الشّعشاع ما جعلهما يحاكيانها بكلّ خطوة وخطوة، فرغبة أمّهما أن تتحوّلا إلى راقصتين ومغنّيتين تعمّ سمعتهما الآفاق. لكن ذلك جرّ عليهما مصيبة، إذ تخلّتا عن زوجيهما الشّقيقين ذوي الخلق الحسن، وأسلمتا نفسيهما إلى الطّلاق كأمّهما. التوأمان مثّلتا الشّخصيّة السّلبيّة المعوّقة لوالدها في تحقيق مُنيته في لمّ شمل الأسرة، فبدل أن تؤيّدا والدهما وتدعماه في طريقه بالضّغط على والدتهما في ضرورة التّغيير، اتّجهتا إلى مسار الأمّ المضادّ؛ فغرقتا في الجحيم ذاته وشربتا من نفس الكأس. وهنا تكمن المصيبة عندما تتحوّل الابنتان إلى بوق للأمّ ينعق بالخراب والمصيبة بخراب بيتهما بأيديهما! إذن نحن أمام مشاهد متتابعة متوازية ومتسارعة في الآن ذاته باسترسال السّرد مما جعل الحوادث أمامنا تتكشّف بسهولة بإكسابها مزايا فنّيّة ذكرت سابقًا.

يمكننا الإشارة إلى شخصيّة سمعان الأطرش فهي معوّقة ومضادّة شرّيرة، معطّلة للحركة عند الشّخصيّة المركزيّة رقراق الشّريف، وقفت لها بالمرصاد وعوّقت فعلها وتنفيذها للمهمّات خلال الأحداث، وقد ساندتها في ضديّتها زينة الشّعشاع، هذه الشّخصيّة أصرّت على محاربة الأخيار، لكنّ القدر صادمها في كلّ مرّة، ممّا أفشلها وجعلها تندم على فعلها ونواياها الشّريرة المعادية للإنسان الشّريف، لذا عوقب سمعان الأطرش وهو في ذروة نشوته واعتزازه بقوّته!

الزّوجة السّابقة أو طليقة رقراق الشّريف عملت على تقويض أحلامه، جعلته يحيا في جحيم، واسمها على غير مسمّاها، فبدل أن تُشعّ بعواطفها وشمائلها على من حولها، راحت تلقي بشظاياها على رقراق الشّريف؛ الرقيق المشاعر، بكلّ فظاظة وقسوة وعنفوان، بل إنّ طليقته كانت مُعتمة إلى درجة كبيرة فأخرست من حولها (Muted). هي مفارقة لزينتها قلبًا وقالبًا.

بالتّالي الفعل عند الشّخصيّة المركزيّة اتّسم بالانطلاق تارة، وبالنّكوص تارة أخرى، في سلسلة من ردود الأفعال باتّجاه من يناصبها العداء، أمّا الشّخصيّات غير الفاعلة في السّرد، فهي مجرّد بوق تابعة للشّخصيّة الصّداميّة أو الضدّيّة، فلم تؤثّر على عجلة الأحداث وتطوّر الحبكة السّرديّة.

3. **مرحلة ما بعد الفعل:** لقد عاينّا حركة الشّخصية المركزيّة من خلال رؤية أنتروبولوجيّة، كونها تضع الإنسان في حركته وسعيه وصولًا للهدف في المركز، في شبكة من ردود الأفعال الإيجابيّة وأخرى السّلبيّة. اعتبرنا شخصيّة رقراق الشّريف مدوّرة، إذ ترتسم باقي الشّخصيّات حولها، الإيجابيّة منها والسّلبيّة على السّواء. وهي وفق ما نؤوّله

سيميائيًّا تحمل المعاني المُلحقة بها، في محاولة أن تكون قابلةً للبطولة (Herosability).

في مقاربتنا لحركة الشّخصيّة المركزيّة في السّرد وعلاقتها مع الشّخوص الأخرى في فصول الرّواية، وجدنا أنّ رقراق الشّريف لم يستطع أن يحقّق هدفه المرصود وظلّ يعيش في فراغ نفسيّ، ويمكن اعتباره وجوديًّا فلسفيًّا يحمل الكثير من التّحليلات. لكن بما أنّنا نحكم على الشّخصيّة المركزيّة وفق معيار أكّاديميّ، وهو نجاحها عبر سعيها لتحقيق نقصها؛ فإنّنا نقرّ بعدم نجاحها في سعيها، فثُبّطت في تحقيق مبدئها السّامي بالوصول إلى السّلم والاستقرار والأمان وبناء الفرد في عائلته والتغلّب على نزعة الشّر والانفصال. ولّما كان العنصر الآخر النّسائيّ يقف له بالمرصاد دون استطاعته الانعتاق من ربقة الظّلم، ظلّ رقراق الشّريف مُستعمَرًا، بمفهوم الكلمة الاجتماعيّ. فالاستعمار هنا مُحتّم لأنّه لم يستطع الرّجل التحرّر من المرأة كلّيًا، فوقع في براثن السّكوت وعدم التمرّد على الحالة المتردّية تلك. المرأة صاحبة الحلّ والعقد، وتتمشّى مع ما يلبّي رغبتها ويخدم مصلحتها، حتّى ولو كان على حساب عائلتها الخاصّة! مع ما تقدّم نقلّد الشّخصيّة المركزيّة سمة "اللّابطل"، (Anti-Hero). فقد فشل على مستوى السّرد والواقع أن يُغيّر التّوازن داخل العائلة، فلم يؤثّر على الفكر والأيديولوجيا عند الشّخوص الأخرى الفاعلة منها.[7] بان الضّعف على شخصيّة رقراق الشّريف رغم مركزيّته في الرّواية لكونه تقوقع في نظرته وكيانه الفيزيائيّ، ولم يغيّر الوضعيّة القائمة، في ضرورة تحرّر الرّجل من معاناته وحرمانه؛ لكون المرأة صعبة المراس

7 . انظر: طه، 1997–1998، ص 301–330.

لا يستقيم لها رأي. ورقراق الشّريف تنبّه إلى ما يحيق به لكنّه لم يستطع تغيير شيء أمام المرأة القابضة على الأمور بتأييد من حولها.

نشير إلى أنّ غالبيّة الشّخوص المركزيّة في الأدب العربيّ الحديث موضوعة في خانة اللّابطولة، فهناك بون واسع بين طموحاتها وقدراتها والواقع العمليّ الغاصّ بالمعوّقات. شخصيّة الراوي وهي المركزيّة ظلّت نمطيّة ضعيفة في هيكليّتها، عاجزة شعوريًّا ووجوديًّا، فهو ضحيّة الواقع المعيش الّذي يرضخ للقوانين الجائرة والأنظمة السّلطويّة، فالأديب يصدر في عمله الأدبيّ عن واقعه، ذلك الواقع المشؤوم الّذي صوّره وفيه لا يستطيع ممارسة حريّاته إلّا بعد زوال المعوّقات الّتي تجثم عليه. واقع كهذا تستحيل فيه البطولة الفعليّة وفق ما أسّسناه من معايير قبليّة للظّفر بالبطولة التّامّة أو الجزئيّة.[8]

3) مرحلة ما بعد النّصّ: نشاط ما بعد القراءة

ننتقل من مقاربة الشّخصيّة أنتروبولوجيًّا بوصفها كيانًا بشريًّا إلى معاينتها سيميائيًّا بوصفها كيانًا لغويًّا.

كما نعلم، فإنّ الشّخصيّة المركزيّة لا تتحرّك باتّجاه الهدف إلّا عندما تشعر بالفقد والغياب. شخصيّة رقراق الشّريف تُسهب وتغوص في وصف واقع مرير يحياه، وقد نألفه ونستسيغه لكونه ينطلق من الواقع المحلّل، وندرك ما للقوانين الوضعيّة من تأثير سلبيّ يتصادم معه، لكن لا نملك أن نغيّرها أو نعدّلها، فنحن لسنا أصحاب الشّأن أو القرار في إعادة النّظر في قوانين الأسرة والجائرة منها بشكل خاص.

الرواية هي رواية نقديّة من الدّرجة الأولى، ينتقد فيها الكاتب ما يحفل به مجتمعنا العربيّ في هذه البلاد من مساوئ ومثالب، ويصوّب نقده تحديدًا إلى قانون استفزه كما استفزّ آخرين، هو قانون حماية المرأة، فهذا القانون، بقدر

8 . للتوسّع في مفاهيم البطولة عامةً ينظر: الحوفي، د.ت.، ص 12 وما بعدها.

ما يرمي إلى المحافظة على إنسانيّة المرأة، فإنّه يضع الرّجال في وضعيّة صعبة (انظر تقديم الرّواية ص5).

من قال إنّ المرأة بحاجة إلى قانون من أجل حمايتها، وهي تتمتّع بحقوق ضمنتها الشّرائع السّماويّة منذ مئات السّنين. إذن هذه القوانين الوضعيّة جاءت وأحدثت خللًا في المنظومة الاجتماعيّة، لكونها محدودة الرؤية ولا تستجيب للتغيّرات الدّيناميّة الطّارئة على الأسرة والعائلة.

عندما يعود الرّاوي إلى الحياة بعد أن اقترح عليه سكّان المقبرة ذلك، يعود ذات ليلة معتمة ليرى أنّ الحياة قد تدهورت أكثر فأكثر، فقد ارتبطت زوجته برجل أزعر فيما تزوّجت ابنتاه شفيقة ورفيقة التّوأمان الفريدتان من توأمين فريدين أيضًا، أمّا ابنه الوحيد حسام فقد ابتعد عن البيت تجنّبًا للمواجهة مع زوج والدته سمعان الأطرش.

وعليه فإنّ الأب وابنه يقيمان في غابة مجاورة، برفقة البومة الّتي أصبحت صديقة لهما، يؤلمها ما يؤلمهما ويفرحها ما يفرحهما.

بعد إقامتهم في الغابة تتواصل الاكتشافات المرعبة للواقع المرّ، وتنتهي الرّواية إلى طلاق الابنتين من زوجيهما لتنخرطا في عالم الفنّ الّذي يكسّب ذهبًا كما تقول أمّهما زينة الشّعشاع، وهكذا يتحوّل بيت الرّاوي رقراق الشّريف إلى بيت للمطلّقات.

نجد أنّ الكاتب أسقط أحداث روايته بكلّ ما فيها من قضايا اجتماعيّة ذات أولويّة خاصّة على واقعه المعيش في رحلته التّخييليّة فيما يعرف في الحداثة بالسّعي (Quest)، والسّعي مجازيًّا يشير إلى تحرّك الذّات نحو الهدف المرغوب فيه، وفي الظّروف العامّة فإنّ هذه الحركة دائمًا تشكّل فصل الذّات عن الهدف القيّم وحركتها نحو الوصل معه.

إنّ سعي الشّخصيّة المركزيّة تأتي كردّ فعل على الوضع الاجتماعيّ المتقهقر، بكلّ ما يحمله من مأساة بحقّ أفراد الأسرة، فهذا الوضع كتب عليه، وهو لا

يريده، ولذلك أراد أن يبقي على عائلته رغم تشتّتها، وهذا تبدّى من خلال التّواصل الإنسانيّ والاجتماعيّ.

من هنا يمكن أن نصل في هذه الرّواية للاتّجاه الدّلاليّ، فقد تراجعت المرجعيّة الاجتماعيّة والدّينيّة كذلك داخل المجتمع، عندما تفكّك المجتمع من داخله، ضاربًا بالقيم والواجبات عامّة بعرض الحائط، فيأخذ مجتمعنا بالتّآكل والتّضعضع حتّى يتصدّع نهائيًّا، ومن الصّعب أن تقوم له قائمة بعد ذلك.

من هنا جاءت هذه الرّواية لتنتقد الحالة الاجتماعيّة العربيّة الدّاخليّة، ملمّحة إلى ضرورة التوصّل إلى حلول ترضي الأطراف المتنازعة في ظلّ حياة الغاب، بالرّغم من وجود القوانين! لكنّ الراوي في هذه المرحلة أراد أن يستعمل مبضع الجرّاح لتشخيص الجرح، ووضع حاجة ملحّة لعلاجه. وبذلك ينتقد الكاتب القطاعات العريضة في المجتمع والمؤسّسة الحاكمة لأنّها لا تعالج المشاكل بصورة منهجيّة، بل تتستّر بالقوانين، والّتي هي برمّتها جائرة، وضعها القضاة لإخفاء عيوب وسوأة الحكّام والمفوّضين في التّشريع، لذلك يعاني الكثير من أبناء مجتمعنا من الظّلم والاستبداد والرّجعيّة، والخروج من دائرة السّلم إلى العنف والاختلال بشتّى المناحي.

نرى أنّ الكاتب من خلال كشفه لهذه الممارسات في الرّواية يدعو إلى تثوير المجتمع وتأليبه على حالة الرّكون والرّكوع الّتي يحياها، في ظلّ سياسة ممنهجة من قبل المؤسّسة من أجل تقويض بناء المجتمع وشلّه، فليس لنا من شغل يشغلنا سوى الالتهاء بمحاولة حلّ مشاكلنا الدّاخليّة قبل الإجهاز علينا كلّيًّا. مجتمع كتب على نفسه الشّقاء والانشقاق والاضمحلال في ثنايا القوانين الغثّة الجائرة والّتي تطبّق علينا في كلّ صباح ومساء وفيها نظر!

يدعو الكاتب إلى أن يأخذ كلّ مسؤول منّا دوره ووظيفته الّتي جُعل وهُيّئ من أجلها، في ظلّ معاناة الإنسان العربيّ في هذه البلاد. فالرّواية تنتهي بوداع باكٍ بين الأب وابنه؛ إشارة إلى أنّ كلًّا منهما تقع عليه مسؤوليّة الدّور، الّذي لا يؤدّيه

إلّا من يحرص على حياة سليمة مستقيمة، مهما ادلهَمّت الأجواء واشتدت البلوى والخطوب.

من الدّلالات الواضحة الّتي تطمح الرّواية في تسليط الضّوء عليها لكونها رواية نقديّة من الدّرجة الأولى، تغيير ذلك النّموذج من النّساء الّذي يعيش بين ظهرانينا، ذلك النّموذج الصّعب الّذي لا يُهادن من تربطه به مصلحة مشتركة وكيان واضح. كما جاء في التّقديم للرّواية "آنّ لهذا النّموذج أن يتصالح مع نفسه ومع إنسانيّته وقبلهما مع مجتمعه"، (ص 7 من الرّواية).

إنّ منطق السّرد يقول لنا إنّ الكاتب وثيق الصّلة بواقعه، ولذلك ينتقده من أجل تصحيح قيم وعادات يراها فاسدة في مجتمع يحيا فيه، فضلًا عن قوانين جائرة بحقّ الرّجل، وإن كانت تصبّ في صالح المرأة، لكن تأتي على الأسرة بالويلات والمصائب.

فالنّصّ ينقل لنا إبداعيًّا التّقليد الّذي يسير عليه المجتمع الشّرقيّ السّلطويّ، بخصوص مكانة المرأة الاجتماعيّة مقابل تضعضع مكانة الرّجل.

السّرد يبدو لنا متماهيًا مع الدّلالة الأمر الّذي يُبعده من أن يكون لعبة شكليّة فحسب. ينطلق الكاتب في تجربته الإبداعيّة من أعراف وتقاليد يحياها المجتمع. وفي هذا السّياق يُشير الباحث جوناثان كولر (Jonathan Culler) إلى أنّ "التّواصل بين المبدع والمتلقّي ينهض على معرفتهما المشتركة بالتّقاليد الّتي ينتمي إليها النّصّ، ولولا هذه المعرفة المشتركة لاستحال الاتّصال والتّفاهم بين الكاتب والقارئ. فإنّ النّصّ الأدبيّ يفترض نوعًا من التّقاليد الرّاسخة الّتي تُعدّ شرطًا لإمكان التّفاهم بين المبدع والمتلقّي".[9]

وعليه فإنّ القارئ والكاتب أبرما اتّفاقيّة بينهما، لأنّهما انطلقا من واقع مشترك، أو قل انطلقا من عرفٍ وتقليد مجتمعيّ بحكم كونهما يَعيان أحواله الاجتماعيّة

9. انظر: ريّان، 2016، ص 75. (بتصرّف)

والسّياسيّة والثّقافيّة الّتي نشهدها كلّ يوم؛[10] ولذلك توصلنا إلى دلالة عامّة مفادها أنّ الكاتب في نصّه يرفض مجمل التوليدات والتوليفات، وزعزعة المجتمع الإنسانيّ المدنيّ، وإرهاقه بالقوانين الوضعيّة الّتي لم تَهب لنا حلولًا واقعيّة، بقدر ما جلبت علينا الويلات، في ضوء زعزعة مكانة الأسرة، وهيمنة المرأة في كثير من الأحوال على مقاليد اتّخاذ القرارات والّتي تبدو مصيريّة. الكاتب لا يريد أن تتّجه أحوالنا إلى البؤس والتّشرّد وإلى مرحلة اللّا عودة؛ بل يطمح إلى الحفاظ على أركان الأسرة وهيبتها في ظلّ ظاهرة التّغريب الّتي تطغى على مجتمعنا العربيّ، من الوقوع في براثن التفكّك وفقدان بوصلة مؤسّسة الزّواج. مجتمعنا يتّجه نحو واقع مرّ أليم يُلقي بثقله وتبعاته على أفراد الأسرة الواحدة، وهنا يُدين كلّ مسؤول لا يُحكّم المبادئ العقليّة والشّرعيّة، والكاتب يُنبّه ويحذّر ويتوعّد ترميزيًّا (Allegory) من يجاري الخطر الدّاهم الّذي لا يُبقي ولا يَذر!

إنّ الرّواية صرخة مدوّية في وجه من لا يعمل على إحلال السّلم المجتمعيّ، ويروح يبحث عن القوانين الجافّة بحجّة ضبط أمور الأسرة، وعلاقة المرأة والرّجل، ونحن نعلم أنّ بناء الأسرة السّليمة والحفاظ على هيبتها ليس بهذا الشّكل المطروح في الرّواية.

"هذا بلاغٌ للنّاس ولِيُنذروا به... الآية".[11]

خاتمة: قد وصلنا نهاية الدّراسة الاستعراضيّة المختزلة لسيميائيّة الشّخصيّة المركزيّة والمعاني والدّلالة المستنبطة من مضمون الرّواية ونهجها. وبرأيي أصبنا كبد الحقيقة عندما قاربنا الرّواية وفق الرّؤية السّيمائيّة الّتي انتهجت في الدّراسة.

10. نحيل بهذا الخصوص إلى الباحث، بريري، د.ت.، ص 24-25.
11. **القرآن الكريم**، سورة إبراهيم، الآية 52.

المعايير الّتي وُضعت كانت ضروريّة لتحديد الشّخصيّة المركزيّة ومن ثمّ مقاربة البطولة في تحديد نوعيّة البطولة وفق الموديل الإدراكيّ السّيميائيّ الّذي شكلّ موجّها في دراستنا. كذلك فإنّ الوصول إلى الدّلالات في الرّواية هامّ جدًّا في هذا المنجز، إذ هنا نقارب مقصديّة الكاتب أو معانيه من المباشر إلى المغاير، وفق المنهجيّة الّتي سوّغت لنا شقّ طريق الدّراسة. وقد رأينا في دراستنا أن الأديب ناجي ظاهر قد وصل إلى الهدف، وأبان من خلاله عن الأسباب الّتي أقضّت مضجعه شخصيًّا، إضافة إلى المجتمع الّذي يرسّخ الطبقيّة، بنظر الكاتب، وبالتّالي يعمل القانون على تأكيد التّشرذم في الأسرة؛ فتضيع الحقوق وتُنتهك الأنظمة الأسريّة وينتكب الأفراد بضياع الانضباط والاحترام المطلوب بين أفراد الأسرة الواحدة، وبذلك نُشرعن مجتمع الغاب وتبقى البومة تنعق في سلوكنا وعقولنا دون مقاومة؛ طبعًا هذا يُفارق شخصيّة البومة في الرّواية، بما تحلّت به من دور جليل في مساعدة الرّاوي! وقد وجدنا تحذيرا واضحًا من قبل الكاتب في ضرورة دقّ ناقوس الخطر الدّاهم، بتفاقم وتدهور العائلة، حيث نصبح على شفا جرف منهار، قد لا يُبقي ولا يذر!

ثبت المراجع:

القرآن الكريم.

بريري، د.ت. بريري، محمّد أحمد **(د. ت.)، الأسلوبيّة والتّقاليد الشّعريّة**، ط1، القاهرة: عين للدّراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة.

الحوفي، د.ت. الحوفي، محمّد أحمد (د. ت.)، **البطولة والأبطال.** القاهرة: مطبعة نهضة مصر بالفجالة.

ريّان، 2016 ريّان،محمود (2016)، **دراسات سيميائيّة في القصّة القصيرة والرّواية-مقاربات نقديّة**، ط1،كفر قاسم: مطبعة كفر قاسم.

طه، 1997-1998 طه، إبراهيم (1997-1998)، "صورة البطل الحديث في قصّة لمحمّد علي طه"، **الكرمل-أبحاث في اللّغة والأدب** 18-19، 301-330.

ظاهر، 2014 ظاهر، ناجي (2014)، **حارة البومة (رواية).** النّاصرة: مطبعة النّهضة.

ويليك ووارين 1980 ويليك رينيه، وارين أوستين (1980)، **نظريّة الأدب،** ترجمة محيي الدّين صبحي، مراجعة حسام الخطيب. لبنان-بيروت: المؤسّسة العربيّة للدّراسات والنّشر.

Hirsch, 1967 Hirsch, E.D (1967), **Validity in Interpretation**. New Haven: Yale-University Press.

Scholes, 1982 Scholes, Robert (1982), **Semiotics And Interpretation**. New Haven: Yale University Press.

Taha, 2002 Taha, Ibrahim (2002), "Heroism In Literature: A semiotic Model"**. The American Journal of Semiotic** 18, 109-127.

الرّقص على حافّة هاوية الجنس والعنف:

قراءة في أورڤوار عكّا لعلاء حليحل

كلارا سروجي-شجراوي

جامعة حيفا

الخلاصة

من خلال تناول تاريخ عكّا، عندما حاصرتها جيوش نابليون بونابرت فترة حكم أحمد باشا الجزّار، يسبر علاء حليحل في روايته **أورڤوار عكّا** (2014) أعماق شخصيّاته ليعكس حالة الإنسان عندما يتأرجح بين الأمل والعشق من ناحية، ومواجهة الطاعون والخراب والموت والاغتصاب وانتهاك الرّوح والجسد من الناحية الأخرى. وبالتّالي، تكشف هذه الدراسة عن المجتمع في عكّا زمنَ الحرب (عام 1799) بأحواله المرعبة والكابوسيّة وبكل ما فيه من انتهاك للتابوهات.

لا يهدف المقال إلى دراسة العلاقة بين التاريخيّ والمتخيَّل، بل إلى دراسة سيكولوجيّة النفس الإنسانيّة زمنَ الحرب عند الرّئيس الحاكم والمقرّبين منه، وتأثير ذلك على الإنسان

العاديّ المسحوق المهمَّش، وذلك من خلال استخدام مفهومَي فرويد عن "غريزتَي" الحياة (Eros) والموت (Thanatos). هكذا تنكشف لنا شخصيّة أحمد باشا الجزّار، كما شكَّلها المؤلِّف في روايته هذه، كعاشق لدارينكا وقاتل سفّاح لا يرحم في الآن نفسه، تماما مثل شخصيّة بونابرت العاشق لجوزفين والذي يهلِّل للحرب مُعطيًا تبريراته لها ولقسوة القادة. يبيّن المقال بأنّ "دافِعَي" الإيروس والثناتوس يساعدان في فهم سلوك الشخصيّات في هذه الرّواية.

تمهيد: لماذا فرويد؟

توضيح لمفهومَي غريزتَي الحياة والموت

يقف العمل الأدبيّ في مواجهة القارئ كأنّه شخص جديد يطلب منه التعرّف عليه وكشف طبيعته. بحسب نظريّة الاستقبال يتحاور النّصّ والقارئ كأيّ كائنين يمتلكان العقل والشّعور وأفق التوقّع، فيثير النّصُّ سؤالا مركزيّا يستفزّ القارئ ويجعله يبحث عن المنهج الصّائب الذي سيوصله نحو الإجابة المناسبة.[1]

في رواية **أورڤوار عكّا** لعلاء حليحل شدّني بشكل خاصّ توغُّل المؤلّف في الكتابة عن نفسيّة الجزّار وشخصيّته، إلى جانب تركيزه على الناحية "الساديّة" لشخصيّاته في ظلّ خلفيّة الحرب التي شنّها بونابرت على عكّا. لذلك وجدتُ أنّ نظريّة فرويد عن "دافِعَي" (drives) أو "غريزتَي" (instincts) الإيروس والثَناتوس هي المنهج المناسب لدراسة هذا العمل الأدبيّ.

لقد رفض سيجموند فرويد (1856–1939) دَومًا قَولبة أفكاره ووضعها في إطار ضيّق يفسّر سلوك الإنسان كأنّه نتيجة لازمة عن غريزته الجنسيّة. راجعَ أفكاره وأبحاثه على امتداد عمره، وعمل على تغييرها دون أن ينجح في التخلّص من الفكرة الشائعة عنه، حتى

1 عن نظريّة الاستقبال بشكل موسّع انظر سروجي–شجراوي، 2011، ص 11–82.

بعد تنبيهه إلى أنّ استخدامه للغريزة الجنسيّة مُعقَّد ومُركّب ورَحْب، وهي التي تمرّ بمراحل مختلفة من عمر الإنسان. بعد الحرب العالميّة الأولى، وفي ظلّ ما شاهده من معاناة ودمار، قام فرويد بمراجعة ما كتبه في التحليل النفسيّ- فاستبدل مثلا كلمة "ليبيدو" (libido) بكلمة "إيروس" (Eros) اليونانيّة، مُبيّنا أنّها، في دلالتها الجديدة، تتناسب مع الدلالة الأفلاطونيّة كما جاءت في حوار **المأدبة**.[2] من أهمّ المواضيع التي درسها فرويد في الفترة التي أعقبت الحرب العالميّة الأولى هي "النرجسيّة" ومبنى الجهاز الذّهني/العقلي، مؤكّدا على أهميّة الاعتراف بالدوافع العدوانيّة والجنسيّة معًا في تفسير سلوك الإنسان ووصفه.[3]

اعتاد فرويد أن يكون دائما ثنائيّ النزعة، فحاول تفسير الظواهر الذهنيّة والشعوريّة على أساس وجود صراع دائم بين المتناقضات التي تتفاعل فيما بينها في الطبقات العميقة من النّفس البشريّة أي في اللاشعور أو اللاوعي. يدّعي فرويد أنّ هذا الصّراع في نفس الإنسان قد لاحظه بشكل خاصّ عند أصحاب الشخصيّات التي تستحوذ بهم فكرةٌ ما أو يستبدّ بهم شعور ما (obsessional personalities) فيتأرجحون عادة بين نقيضَين في علاقتهم بالآخرين، لأنّهم يجدون صعوبة في تحديد مشاعرهم أو التوفيق بين المتناقضات، كأن يتحوّلوا من الحبّ إلى الكراهية تجاه الشخص ذاته.[4]

يزعم فرويد بأنّ هناك مجموعتين من الغرائز: غرائز المحافظة على البقاء وتتعلّق بالأنا (ego)، والغرائز الجنسيّة والتي تتعلّق بالأشياء (objects)، وهما قطبان يتنازعان

2 للتوسّع في موضوع التناسب بين مفهوم إيروس عند فرويد وأفلاطون انظر سروجي-شجراوي، 2014، ص 92-94؛ انظر كذلك Freud, 1950, p. 169; Freud, 1977, p. 661.

3 انظر Storr, 2001, p. 57.

4 انظر ن.م.، ص 58-59. يقول فرويد: "كثيرًا ما يتحوّل الكُره إلى حُبّ والحُبّ إلى كُره"، معتبرًا الكرهَ ممثّلا لغريزة الموت والهدم التي تصعب ملاحظتها، كما أنّ الحبّ يتمثّل في غريزة الحياة والبناء. وهذا مثال على وجود التناقض الوجداني في نفس الإنسان. انظر فرويد، 1982، ص 70-71.

النفس البشريّة. واستنتج بأنّ غريزة الحفاظ على بقاء النفس وحبّ الـذات همـا سِـيّان، لكنّ المهمّ في الأمر هو تلك الدرجة من الليبيدو[5] (libido) المَوَجّهَة نحو الأشـياء مقارنـةً بتلك الدرجة من الليبيدو المُوَجَّهة نحو الذات.[6]

في كتابه (1920) *Beyond the Pleasure Principle* (ما فوق مبدأ اللذّة)،[7] عالج فرويد لأوّل مرّة "غريزة الموت" أو الثَناتوس (Thanatos) معتبرًا أنّ هذه الغريزة تتعايش في الإنسان إلى جانب الإيروس الذي يشير إلى غريزة الحياة والبقاء. هاتان الغريزتان تصطرعان في نفس الإنسان منذ بدء الخليقة، وهما الدّافعان الرّئيسان في فهم السّلوك الإنسانيّ، بينما يكون تفسيره على أساس عامل "الليبيدو" فحسب غيرَ كافٍ. لقد لاحظ فرويد وجود حاجة قهريّة عند المرضى المُعالَجين بأن يكرّروا ويعودوا إلى الكلام عن تجارب مؤلمة قد مرّوا بها في الماضي. هذه الحاجة القهريّة التي تلحّ عليهم وجدها عند الجنود المصدومين بعد عودتهم من الحرب العالميّة الأولى. لذلك تبيَّنَ له أنّ هذه الحاجة لها جانب غريزيّ، أي حافز مُتأصِّل في الحياة العضويّة، لاستعادة مرحلة سابقة للأشياء. من هنا توصّلَ إلى أنّ الغاية من الحياة هي الرّجوع أو الارتداد إلى المادّة الجامدة السّاكنة، فيها تنتهي التوتّرات والصّراعات، أي تحقيق غريزة الموت الكامنة أصلا في الإنسان.[8] إذن، يتوق البشر إلى الموت بهدف الوصول إلى السّلام الدّاخليّ التّامّ والذي يحرّرهم من كلّ صراعات الحياة.

تتعايش في الإنسان غريزة "الإيروس" أي غريزة البقاء والحبّ والبناء والتأليف بين عناصر الحياة، وغريزة "الثَناتوس" أي الموت والهدم وتخريب الأشياء. يعتقد فرويد أنّ العنف ينشأ عن غريزة الموت عندما يتوجّه الأنا نحو العالم الخارجي، فيمنحه العنفُ

5 تُستخدم كلمة "ليبيدو" عادة للتعبير عن الغريزة الجنسية، ويُقصَد بها تلك الطاقة الانفعاليّة والجنسيّة المتأصّلة في الإنسان والتي تتأثّر بعوامل بيولوجيّة وسيكولوجيّة واجتماعيّة.

6 انظر Storr, 2001, p. 58.

7 ترجم هذا الكتاب إلى العربيّة. انظر فرويد، 1994.

8 انظر مادة "غريزة الموت" "Death Instinct", in: McLeish (ed.), 1993, p. 186.

الذي يمارسه على الآخر أو على الموضوع لذّةً وإحساسا بالسّيطرة عليه أو على الطبيعة.[9] خالفَهُ في هذا الرأي أحدُ أتباعه المشهورين وهو جاك لاكان (Jacques Lacan) (1901-1981) الذي ربط العنفَ بغريزة حفظ البقاء وليس بغريزة الموت، فغالبًا ما يكون الإنسان عنيفا محافَظةً على الأنا (ego) وليس لأنّه ببساطة يتمتّع بفعل التخريب والهَدم.[10]

أبحاث فرويد أدّت به إلى التحقُّق من وجود مَيل كبير إلى القسوة في نفس الإنسان؛ هذه القسوة في حال لم تجد منصرفًا لها في العالم الخارجيّ ارتدّت إلى صاحبها تُلهبه بسياط التعذيب الذي نشاهده في كثير من الحالات المرضيّة. على سبيل المثال، الانتحار هو نتيجة للمَيل نحو القتل والكراهية لم يستطع صاحبُها أن ينفِّذها ضد غيره فارتدّت إليه، أي أنّه يقتل نفسه بدلا من رغبته الأصيلة في قتل غيره. بالنسبة إلى فرويد، النزعة إلى العدوان استعداد فطريّ غريزيّ قائم بذاته في نفس الإنسان.[11] أمّا نشوء الحضارة وتطوّرها فيمثِّلان عمليّا ذلك الصّراع بين الإيروس والثناتوس، بين غريزة الحياة وغريزة التدمير.[12]

تمرُّد العبد على الحاكم وانسحاق المُهمَّشين

تبدأ الرّواية بمحاولة أحد الرّجال اغتيال أحمد باشا الجزار طعنًا بالسكّين لتخليص أهل عكّا من ظلم هذا العجوز الغريب، الصربيّ الأصل، الذي تجاوز السّبعين من عمره دون أن يتوقّف عن استبداده، بينما كان نائما في سريره. طعنة واحدة ستُنهي حياة الجزّار وتُنهي حصار بونابرت لعكّا كي يدخلها منتصرًا كما فعل في حيفا، محافظا على حياة

9 انظر Storr, 2001, p. 67.

10 انظر Bailly, 2009, p. 102. ننوه بأنّ لاكان اعتبر نظرية فرويد عملا لم ينته أو هو غير مكتمل بعد، ولذلك يجدر بأتباعه العمل على تطوير نظريته. انظر ن.م.، ص 1.

11 انظر فرويد، 1994، ص 17-19.

12 انظر Storr, 2001, p. 68.

سكّانها، مُدخلا المطابع والجرائد والمسارح، جاعلا أهلها أمّة تقرأ وتكتب. كان الرّجل مقتنعا بأنّه المخلِّص للشعب ولذلك عرض خدماته على الفرنسيّين، فالجميع يكره الجزّار، حتّى أعوانه سيهلّلون لموته، فهم أنفسهم لم ينجوا من قطع آذانهم أو جدع أنوفهم لأتفه الأسباب. اقترب كثيرا من السّرير لكنّ الجزّار انقلب على ظهره فخاف الرجل واختبأ وراء السّتار. استيقظ الجزّار ونادى على حارسه ليسأله عمّا يريده "الفرنساوي الكلب" (بونابرت) ثمّ صرخ بالحارس كي يخرج من الغرفة. كان حامل السكّين خائفا فتراجع إلى الوراء إلى حدّ أنّه شعر بأنّه لا بدّ أن يقع من الشبّاك العالي الكبير في السّراي، فمال بغتة بجسمه إلى الأمام ليقع تمامًا على أرض الغرفة أمام عيون الجزّار الذي هبّ منقضّا عليه، ولم يستطع الإفلات من قبضة الجزّار رغم مقاومته، وسريعًا ما دخل الحارس منقضّا على الرجل محاولا خنقه ومناديا على الأجناد. لكنّ الجزّار لم يُرِد له هذا الموت السّريع بل موتا "يتفرَّج" عليه الناس لذلك منعه من قتله. خرج الجميع يجرّون الرّجل من الغرفة، إلاّ أنّ الجزّار لحق بالحارس حاملا السكّين فطعنه في قلبه، كما حزّ رقبة آخر ورفسه بقدمه وهو يتخبّط بدمائه. هذا المشهد يهيّئ القارئ للدخول إلى مناخ الرّواية العامّ، بينما يأتي المشهد الثاني ليقوّي الثنائيّة المتكرّرة في الرّواية ألا وهي: الجنس والموت .

يُفتَتح المشهد الثاني داخل السّفينة الفرنسيّة "جوزفين"، على اسم حبيبة بونابرت، في البحر. السّفينة محمّلة بفتيات فرنسيّات بهدف إبساط الجنود المحاربين والترفيه عنهم. برناديت هي فرنسيّة تطوّعت في عساكر نابليون كإحدى بائعات الهوى للمشاركة في المعارك الدائرة في المشرق. القبطان توماس يتنقّل بين أكوام اللحم العارية، وتتحوّل أرضيّة السفينة إلى ماخور نَتِن وبؤرة مقزّزة. تعبث به يد الفتاة ماري بهدف إغرائه بالجماع فكانت النتيجة أنّه يقطع رأسها. الملازم بيار يحمل جثّتها ورأسها ويلقيهما ببساطة متناهية في البحر، فالمهمّة التي تنتظرهم أهمّ من حياة هذه المرأة العاهرة. تُكمل السفينة إبحارها نحو عكّا. لكنّ سفينة الإنجليز أطلقت قذائفها وقنابلها على السّفينة الفرنسيّة وقتلت كثيرين بمن فيهم القبطان توماس.

هكذا تتحوّل الفرنسيات اللاتي كُنّ في السّفينة إلى أسيرات، بينما مئات الرّجال من أهل عكّا أخذوا يزحفون باتجاه السّراي "لينالوا حصّتهم من الأفخاذ والأثداء"،[13] على اعتبار أنّهن غنيمة حرب، فأولئك النساء "فرنساويات كافرات" على عكس نساء عكّا الشرقيّات الحافظات لفروجهنّ (47). يتوسّع السّارد في وصف ضراوة التعامل مع النساء الفرنسيّات وقد انتُزعَت منهنّ إرادتهنّ وتحوّلن إلى مجرّد "موضوع" أو "شيء" لمتعة الرّجل الجنسيّة.

لم يهتمّ الجزّار بالفرنساويات بل ببساطة أراد إلقاءهنّ إلى البحر، بينما خالفه أبو الموت[14] وغضب بشدّة، فهو يريدُهُنّ ليتمتّع بأجسادهنّ: "نساؤهم جواري لنا يا آغا" (81). إلّا أنّ فرحي (اليهودي) ودي فيليبو يحاولان منعه من دخول الزنازين المغلقة على الفرنسيّات مثل ثور هائج.

دي فيليبو هو أفضل الهندسيّين في الجيش الفرنسيّ، مناهض لحكم بونابرت وكاره له. لذلك يأتمر ضده ويقف إلى جانب الجزّار. وهو الذي يرسم خطط المعركة بهدف إنهاء حصار عكّا ونصرة لأهلها. يساعده في ذلك القبيدان سميث الإنجليزي. جملته التي كتبها في شبابه تشكّل عمليّا قانون سير هذه الرواية:

> نزعة الإنسان الفطرية تكمن في رغبته في السّيطرة... الإنسان لا يعرف في الطبيعة إلّا قانونًا واحدًا لا غير وهو المنفعة الشخصيّة: أن يهتمّ بنفسه ويدمّر أعداءه... ولذلك على الدولة أن تكون قويّة دائمًا. (42)

إزاء اختلاف المواقف بين مؤيّد ومعارض يجد الجزّار نفسَه، رغم أنّه قضى بالمَنع، يعود

13 حليحل، 2014، ص 47. لاحقا سأكتفي بالإشارة إلى رقم الصفحة في المتن عندما أحيل إلى رواية **أورڤوار عكّا**. ترجم الدكتور يوني مندل هذه الرّواية إلى العبريّة وقد صدرت حديثا. انظر، **חלי׳חל**, 2018.

14 سأحافظ على اسم "أبو الموت" كما جاء في الرّواية دون الأخذ بعين الاعتبار وظيفته النحويّة.

عن قراره ليعطي "أبو الموت" إحدى الفرنسيّات كي يهدّئ من هيجانه: "أبو الموت.. تختار فرنساوية من الفرنساويات وتاخدها لعندك. كل زلمة على موقعه!" (81).

يعترض دي فيليبو بجرأة رهيبة قائلا: "مولاي، بعد إذنك ومع الاحترام لقدرك، إذا أهديت أبو الموت فرنساوية سيثورالرّجال وهم يسمعون ويرون كيف تشهق تحت أبو الموت" (82). فصرخ الجزّار بعد سماعه لما نقله الترجمان إبراهيم عن دي فيليبو. ابتسم أبو الموت وسارع إلى زنزانة ليسحب منها فرنسيّة صغيرة السنّ ممتلئة الجسم بوحشيّة رهيبة. ولّما صرخت "خبطها بظاهر كفّه اليمنى على وجهها خبطة قويّة ألقت بها على الأرض وساح الدم من شفتيها على الفور" (83). لكنّه لم يكتفِ بها بل دار على باقي الزنازين واختار فرنسيّتين وألقى بهنّ في منتصف الساحة المبلّطة بجانب النافورة العالية الجميلة. ثمّ اختار من بينهنّ برناديت وطلب إرجاع المرأتين الأخريين إلى الزنزانة. إنّ ما فعله أبو الموت يجعلنا نتخيّل ما فعله أشخاص يشبهونه في أيّامنا بنساء العراق وسوريا اللاتي صِرنَ غنيمة حرب، ولذلك فإنّ هذه الرّواية لها أهميّة خاصّة عند قراءتها بحسب السّياق الزمكاني المعاصر. يخصّص الكاتب فصلا كاملا (الوَقعة التاسعة) ليصوّر فيه مشهد اغتصاب برناديت بوحشيّة تفوق الخيال ممّا يؤدّي إلى موتها (90-85).

إنّ ثنائيّة اللذة والألم، أو الجنس والموت، يتّضحان أيضا من خلال أسماء الشخصيّات في الرّواية. قد تتطابق الأسماء مع دورها في الرّواية أو تتناقض. فأبو الموت يتمتّع بتعذيب الناس وتعنيفهم وإرعابهم. إنّه وشخصيّة أخرى في الرّواية هو عبد الهادي عامل يمثّلان المقابل لمسرور السيّاف في "ألف ليلة وليلة"، ولكن بنسخة أكثر تطوّرا. فعبد الهادي يتفنّن في "الخوزقة"، ولا يذيق الضحيّةَ الموتَ بسرعة كي تستمرّ متعته وقتًا أطول، مستخدمًا أدوات منوَّعة للتعذيب.

يتناول المشهد الثالث (أو الوَقعة الثالثة كما يسمّي الكاتبُ فصوله) تعذيب الرّجل الذي حاول اغتيال الجزّار، بهدف معرفة أسماء مَن أرسلوه وأسماء أفراد عائلته دون نجاح، رغم ازدياد جرعة التعذيب. بعد أن يفشل معذِّبوه في الوصول إلى معلومات يدخل الجزّار

القبوَ ليأمر ب"الخازوق" المرعب عقابا لهذا الخائن، مؤكّدًا على وجوب استمرار تعليقه بالخازوق ليومين على الأقل، فعبارة هذا الرّجل الوقح المتمرّد قد أثارت حفيظة الجزّار: "بُكرا بونابرته ينكحك" (37). أوامر الجزّار يجب أن تنفّذ بحذافيرها:

> يومين بالأقل أبو الموت! يومين! تعلقوه يومين ويظل عائش! وتعملوا زيارات وروحات. تهيّجوا إنّو الجزّار يريد زيارات لساحة المسجد يتفرّجوا على الكلب الخائن. يومين أقلّها أبو الموت![15] (38)

يستعدّ عبد الهادي عامل لتنفيذ "الخوزقة" بأمر من الجزّار وأبو الموت. إنّه أشهر خازوقجي في المنطقة وقد ذاع صيته وانتشر بين الولاة والقادة ورجال الدّين والقضاة والمفتين وخطباء الجوامع. هذا الخازوقجي يعبّر بصراحة بأنّه لا يشفق على ضحاياه. على العكس، يشعر بمتعة الإنسان القويّ، وبأنّ الناس تتوجس منه وتخاف منه. عندما يسكر يضحك بصوت عالٍ ويردّد: "الخازوق خير فاتح، يفتح الجسد والقلب والعقل" (73). وترتبط متعته هذه بالجنس عندما "تمده زوجته الثانية الفتية بكأس أخرى من الخمر، وتقول بغنج: "الله يخليلي خازوقك"" (73).

النجّار شلوني هو الذي يصمّم الخازوق الذي يجب أن يكون "أملس وبلا عقد أو التواءات لأنّ مهمّة إدخاله وتسييره في غاية الخطورة ويجب أن تتمّ باعتناء فائق كي لا

15 يُلاحَظ أنّ علاء حليحل يحافظ في قصصه على كتابة الحوار باللهجة المحكيّة في حال كان المتحاوِران عربيَين، أمّا إذا كان الحوار يدور بين عربيّ وآخر أجنبي فإنّه يكتبه بالعربية الفصحى. انظر، على سبيل المثال، قصّته "كارلا بروني، عشيقتي السريّة" وقصّته "باسبورت" ضمن: حليحل، 2016، ص 64–25؛ ص 105–134. صدرت هذه المجموعة القصصيّة لأوّل مرّة عام 2012 عن دار كتب قديتا في عكّا. انظر تحليل قصّة "كارلا بروني، عشيقتي السريّة" عند غنايم، 2015، ص 161–180.

يموت المتَخوْزق بسرعة" (75). الخوزقة تتمّ في العَلن أمام الناس المتجمهرين كي يروا ما يحلّ بالخونة والغدّارين واللصوص والجناة. لذلك يعتبر عبد الهادي عامل مهمّته "نوعا من الإصلاح الاجتماعي الضروري لسلامة المجتمع" (75) بينما الرّعاع لا يستوعبون ولا يقدّرون أهميّة هذه المهمّة. إنّ التعذيب والقتل والإعدام الذي ينتهجه الحكّام فيه حكمةٌ ربّانيّة، يردّد عبد الهادي عامل، وهو فرض وواجب من أجل تأديب الناس وإلّا فسقوا. يدعم أقواله بآية من القرآن الكريم فتأتي، في هذا السّياق، لتدعمَ الفكرة السّائدة عن الدّين كعميل ومساند للسلطة: "يا أيّها الذين آمنوا أطيعوا الله وأطيعواالرّسولَ وأولي الأمر منكم".[16]

بأمر من الوالي الجزّار يُطلَب من عبد الهادي أن يُعلَّق الخائن الذي حاول اغتيال الجزّار بالخازوق لمدّة أربعة أيّام بلياليها. هذا الدّرس ليس لسكّان عكّا فحسب، بل هو أيضا للفرنسيّين كي يبصروا بعيونهم ما يحدث للخونة (انظر 76).

سيكولوجيّة القادة

يسبر علاء حليحل نفسيّة القائد مبيّنا جوانب قوّته وضعفه، جاعلا القائد شخصيّة إنسانيّة لها أفكارها ومشاعرها، ولو كانت داخل عمل أدبيّ مُتخيَّل. يقدّم حليحل تبريرات "شبه منطقيّة" لقسوة القائد وظلمه وعنفه وعدوانيّته نحو المواطنين. من جهة أخرى، يستخدم رسائل العشق التي كتبها بونابرت لحبيبته جوزفين كوسيلة فنيّة يكشف فيها عن ضعف بونابرت أمام المرأة التي يحبّها، منتقلا فيما بعد إلى ردّة فعل الجزّار على هذه الرّسائل، بعد أن ترجمها له إبراهيم إلى اللهجة المحكيّة، وبالتّالي يكشف لنا دخيلة الجزّار ذاته.

16 **القرآن**، سورة النساء، آية 59.

يتّضح أنّ الجزّار يكره النساء باستثناء واحدة فقط عشقها عندما كان شابّا وهي دارينكا. لذلك يعبّر عن دهشته من عبارات الحب التي يكتبها بونابرت: "أيْش مهزلة هاذي؟! يحاصرني مخنّث عشّاق!" (61). في الوقت ذاته يعجب الجزّار من قدرة بونابرت على العشق والكتابة إلى الحبيبة والتخطيط العسكريّ للحرب معًا. المقطع التالي نموذج مقتضب لرسائل بونابرت العشقيّة التي يؤلّفها علاء حليحل بأسلوب يؤكّد فيه الجانب الجنسيّ لهذه العلاقة، وكيفيّة تخيُّل الرّجل للمرأة التي يعشقها:

> حلمت إنّك معي أمس، ومدّيت يدي لجسمك الأبيض الكانز، وصابتني الرّعشة مثل الأطفال، بفكّر بيكي الوقت كلّو. أيّامي خطط عسكريّة وذكريات ماجنة حلوة، بعرّيكي فيها وبلتهم كلّ شقفة منّك. بشتاق لرائحتك اللي بتفوح لمّا نختلي. أحبّك يا جوزفين، وأتمنّى إنّك هون، لحتّى أرتمي بحضنك هالحين وأنام. (92)

في المقابل نتبيّن أنّ الجزّار يجد نفسه ضعيفا في الحبّ وعشق النساء والهيجان عند رؤيتهن، ويتمنى لو كان مثل بونابرت، أو لو كان مثل أبو الموت، يشتهي النساء حدّ افتراسهنّ.

يقوم جمال السرد في الرواية على عدّة مقاطع يتخيّل فيها الجزّارُ غريمَه في الحرب أي بونابرت. بعد أن يحكي الجزّار قصّة حبّه يُشخِّص بونابرت اغتصاب الجزّار لامرأة أخيه بقوله: "إذًا، أنت لم تحبّها لمجرّد أنّك تحبّها، بل كنت تريد إذلال أخيك الذي تكرهه" (196). ثمّ يعبّر عن دهشته من أنّ العظماء الأشداء المغاوير قد يقعون في حبّ امرأة يضعفون أمامها، ويقرأ على الجزّار رسالة طويلة كتبها لجوزفين، يقول فيها:

لم يمضِ يوم دون أن أحبّك، لم أقض ليلة دون أن أفكّر فيك، لم أتناول فنجان شاي دون أن ألعن المجد والطموح اللذين يجعلانني بعيدًا عن روح حياتي.... (196)

تقدِّم لنا الرّواية علاقة غريبة بين الجزّار وبونابرت تعتمد على تخيّلات الجزّار، وهو المصاب بهلوسة بصريّة وسمعيّة تجعله يتخيّل أنّ بونابرت يبتسم له ابتسامة ساخرة فيشعر بالخوف منه، بينما في حالات أخرى يتحدّث الواحد منهما للآخر كأيّ صديقين، فيخاطب بونابرت الجزّار مناديا إيّاه باسمه الشخصيّ (أحمد). هذا الأمر يمنح القارئ انطباعا بأنّ للقادة شخصيّة متشابهة.

في حال أصيب الجزّار بإحدى نوبات هلوسته البصريّة فإنّ الحارس لا بدّ أن يخاف على نفسه إذا أمره الجزّار بقتل الشخص الذي يتوهّم حضوره، فلا يفلح لأنّه غير موجود. وقد يموت الحارس من شدّة الخوف قبل أن يُقتَل. فالجزّار عند نوباته قد يقتل حارسه وآخرين أيضا أبرياء أو محبوسين في الزنازين.

يتّضح لنا أنّ الجزّار يخاف من انتقام بونابرت بعد أن قتل أبو الموت مواطنة فرنسيّة وهو يغتصبها. لذلك يهلوس ويتخيّل أنّ بونابرت يتحدّث إليه. الحوار بينهما يدور بالفصحى، ويبيّن أنّ القادة في الحرب لا يفهمون معنى أن يكون الإنسان أسير حرب، وكأنّهم فوق القانون ومباح لهم كلّ ما ينتهكونه من جرائم بادّعاء المصلحة العامّة. هذا مقطع قصير من الحوار الطويل المتخيَّل الذي يجري بالفصحى:

لقد قتل أبو الموت مواطنة فرنسيّة وهو يغتصبها. نحن لا نقبل هذا بأيّ حال من الأحوال". [...]

"هكذا الحرب"، ردّ الجزّار ثمّ التفت برأسه جهة الباب، وكأنّه يخجل ممّا يفعل.

"ولكنّها أسيرة حرب".

"والأربعة آلاف جنديّ الذين أعدمتهم عند شاطئ يافا كانوا أسرى حرب"، قال الجزّار وقد أغاظه جواب بونابرته. [...]

"صدّقني كنتَ ستقتلهم. إنّهم جنود، والموت جزء لا يتجزأ من كلّ نَفَس يزفرونه. الموت هو الحقيقة الوحيدة في حياة الجنديّ، أمّا الحياة فهي غفلة عنه، صدفة سعيدة لا أكثر. كان عليّ أن أتخلّص من هذا العبء". (96-98)

يحاول علاء حليحل عن طريق حوار الجزّار مع نفسه أن يقدّم تبريرات سيكولوجيّة لتوحّشه عندما يجعله يفكّر بالهرب من عكّا والعودة إلى البوصنة وطنه. فالجزّار يعرف تماما أنّ كثيرين من المقرّبين منه والذين أعطاهم مراكز في السّلطة يتمنّون موته، لذلك يفكّر بأنّه يجب أن يهرب آخذًا معه المال والمتاع في أوّل فرصة سانحة، خاصة في حال فشله في الحرب ضد الجيش الفرنسي.

يتّضح من خلال المونولوج أنّه يحنّ إلى الكنيسة في البوصنة حيث كان يقضي ساعات فيها بعد أن يهرب من صراخ أبيه وعويل أمّه بعد ضرب أبيه لها. إنّه لا يشعر بالانتماء إلى عكّا:

لا أريد أن أموت هنا. أشعر بالوحدة. هذه ليست بلدي. هذه الأرض العطشى للدماء منذ بداية الأيّام ليست مسقط رأسي، ليست المكان الذي أريد أن أنام فيه نومتي الأخيرة. البوصنة هي المكان. (171-172)

يكره الجزّار أهل عكّا ويعتبر تعامله البذيء معهم مناسبًا لهم، فقد تعلّم منهم البذاءة والوقاحة والنميمة. لقد صار جزّارا يقتل بغير حقّ منعًا للنميمة وكي لا يفكّروا للحظة واحدة أنّه قد يتهاون معهم لأيّ سبب كان. لقد قتل وعذّب وسجن حفاظا على كرسيّ

الحكم الذي يجلس عليه كأنّه يجلس على مسامير صدئة تلوِّث روحه قبل جسده. لو كان في البوصنة لكان له أحفاد ينتظرون منه الحلوى. بينما هنا في عكّا جاوز عمره السبعين وليس بجانبه أي إنسان يحتضنه. لقد قويت عكّا واتّسعت بفضله:

> عمّرتها بأرواح المئات وعليهم أن يشكروني لأنّني جعلت لحياتهم (وموتهم) قيمة ستبقى للأجيال القادمة. [...] أنا مَن منح هذه البقعة النتنة معنًى وأهمّية. الوُلاة والملوك هم البشر الحقيقيّون، أمّا مَن تبقّى فهم الحروف الصغيرة الحقيرة التي يكتبون بها التاريخ. [...] الرّعاع هم الرّعاع – نحن مَن نجعلهم شعوبا وقبائل وممالك. لذلك يحبّون أن ندعس على رقابهم. أن نسلخ جلودهم ليلَ نهار وان يغنّوا لنا قصائد عصماء ونحن نقلع أظفارهم وعيونهم. الناس تحبّنا أقوياء كي نحميهم ولا ضيْر أبدًا لو قتلنا بعضهم ونحن نحمي الآخرين. (174-173)

في حوار آخر بين القائدَيْن يعترف الجزّار لبونابرت بأنّ كلّ ما يتمنّاه هو أن يعيش في بيت صغير مع دارينكا وطفلهما الرّضيع (طبعا في الخيال). فقد نسي الاثنان اللذائذ العاديّة في خضمّ طلب القوّة والعظمة والفوز. إلّا أنّ بونابرت يخفّف عنه بقوله إنّ حياتهما متميّزة عن حياة الناس العاديّين:

"نحن أناس غير اعتياديّين، أوكلَت إلينا الطبيعة مهامّ لا بدّ من إنجازها وإلّا اختلّت موازين الحياة" (240)، ثمّ مبرّرا أهميّة الحروب وفائدتها بل ضرورتها:

> كيف سيكون حال الدنيا بلا حروب؟ لن يموت ناس ولن تتجدّد دورة الخلق ولن تتغيّر معالم بلاد جديدة. لن ينتعش الاقتصاد ولن يكتب

> الشعراء قصائد جميلة عن الموت تمنح معنًى للحياة. الحرب نعمة للبشر[...] الحرب أزليّة والشعوب في كرّ وفرّ، وعليك أن تتّخذ موقعك وتبتّ في مصيرك. عليك أن تختار بين سَفك دمك أو سفك دم غيرك. هذه معادلة بسيطة لا يمكن التنكّر لها. مَن غيرك يعرفها أكثر منّي؟ (240)

في رأي بونابرت هما عظيمان، وبشنّهما الحروبات يصنعان معروفا مع الجنود، لأنّهما يحوّلان شهواتهم لسفك الدماء إلى أمر أخلاقيّ، فيصفّق لهم الناس ويمنحونهم الهدايا. هؤلاء العظماء، أمثال الجزّار وبونابرت، هم أهمّ حلقة في اللعبة لأنّهم يعطون الشرعيّة للقتل:

> نحن نصنع لهم معروفا، نعطيهم فرصة نادرة كي يصولوا ويجولوا وينتصروا ويسبّوا وينكحوا ويسرقوا، وكلّ هذا باسم الدين أو الله أو الملك أو الجمهوريّة. [...] نحن مَن نقودهم إلى الوغى كي يقتلوا ويُقتلوا. ولذلك يحبّوننا ويطيعوننا يا أحمد. (241)

يطول حصار عكّا دون أن ينجح بونابرت في هزم العكيّين، خاصّة بعد وقوع السّفن الفرنساوية قبالة الكرمل في أيدي الإنجليز وعليها مدفعيّة الحصار الثقيلة، ممّا اضطره لقصف الأسوار بمدفعيّة أصغر. لكنّ أسطولا حربيّا تركيّا يصل عكّا في نهار السّابع من أيّار 1799 (انظر 212-215). يخاف الجزّار من إمكانيّة دخول الأتراك إلى عكّا بحجّة المساعدة فتكون النتيجة أخذ مكانه. يحاول القبيدان سميث إقناعه بأنّ دخول الأسطول التركي سيُساهم في حسم المعركة، بل تعليق رأس بونابرت على بوّابة عكّا. لكنّ الجزّار فكّر في نفسه لو قُتل بونابرت فمَن سيحبّ جوزفين مثله. كان الجزّار مضطربا، فبدل أن يفرح بإمكانيّة أن يهزم خصمه يفكّر بالحُبّ، ويخاف أن يموت قبل أن يحظى برؤية دارينكا، ولذلك عليه أن ينجو من هذا الحصار، ممّا يدفعه ليقول: "اسمع يا قبيدان.

حسن بك وزلامو ما يخشّوا البلد. ينزلوا بحدّ المينا ويهجموا على الفرنساوية من الشرق خارج السّور. وهاذ آخر كلام" (218).

مهرجان لقاء العنف والدّناءة باللذّة والجنس

يُفصِّل الكاتب مشهد خوزقة عبد الهادي للرجل البائس (106) بأسلوب يبيّن مدى توحّش الإنسان وتلذّذه في التعذيب. يتجمهر النّاس في ساحة البستان الفسيح وهي تتحرّق لمشاهدة الخوزقة بعبارات تؤكّد على خنوع المواطنين للرئيس: "أمدّ الله بعمر والينا الآغا الجزّار! أمدّ الله بعمر والينا ووليّ نعمتنا!" (102). وهذا يبيّن أنّ الجماهير تتمتّع بمنظر الدم والتعذيب والقتل والإعدام، كأنّما هذه "اللذّة" مرآة تكشف تأصُّل "غريزة العدوان والعنف" التي تكلّم عنها فرويد. من ناحية ثانية، هذا التجمُّع للناس لمشاهدة تعذيب "الخائن" بأمر من السّلطة، إنّما هو دليل على خضوعهم وذلّهم خوفا على أنفسهم، أي أنّه يؤكّد على "غريزة الحياة" المتأصّلة عند الإنسان والتي تردعه عن التمرُّد.

يشبّه الكاتب حال هذا العربيّ البائس الذي تحالَفَ مع الفرنساوية ضدّ الجزّار، لكراهيّته الشديدة لهذا الظالم، بحال دي فيليبو الفرنسيّ الأصل الذي خان الفرنسيين، أو على الأصحّ الذي كره الجمهوريّين وثورتهم وولاءهم للملك فتحالف مع الإنجليز أوّلا، وها هو يساعد المسلمين في عكّا على دحر جيش الفرنساوية أي جيش شعبه:

> لم يستطع دي فيليبو أن يمتنع عن التفكير في علامات الشّبه بينه وبين هذا البائس، وما قد يؤول إليه مصيره إذا اقتحم نابليون عكّا وقبض عليه. وللحظة دهمه الحزن، فابتلّت عيناه، وانسحب بسرعة من عند المنصّة واختفى في الدهاليز. (103)

تجري الخوزقة على المنصّة بينما الحرب تدور عند السّور بين المدافعين والمهاجمين. في اللحظة ذاتها يتقاطع مشهد آخر هو اندفاع عشرات النساء الفرنسيّات وهنّ يركضن

ويصرخن بهيستيريّة ووراءهن الجنود يحملون السّياط ويجلدونهنّ بحَزم. هكذا يتقاطع الموت والحرب مع الجنس والغرائز الحيوانيّة في اللحظة ذاتها، فقد فهم الرّجال أنّ هذه الغنيمة من النساء لهم.

> توقّف عبد الهادي عن الخوزقة وكان يراقب مع الحرّاس والواقفين على المنصة من حوله ما يحدث بتوجّس كبير. رأى رجلا قويّا يحمل امرأة فرنسيّة صغيرة الحجم فوق رأسه بخفّة وقوّة. كان فستانها ممزّقا بكامله من الأعلى والأسفل، بدت شبه عارية، صاح الرّجل والزبد ينطلق من فمه:
>
> "إلي! هاظي إلي!". (107)

لكنّ الجمع من حوله لم يوافق على هذا التصريح المتعجّل، بل اندفعوا نحوه من كلّ جهة وتراكموا عليه حتى وقع على الأرض ووقعت المرأة الصغيرة الحجم فوقه ليتهالك الرّجال عليهما. هكذا اختلط صوت الجمع الهائج بصوت القُلل التي كانت تسقط من حولهم آزّةً فوق رؤوسهم، لكنّها الآن لم تعُد تعني أحدًا (انظر 108).

عاد عبد الهادي لإتمام عمليّة الخوزقة، لكنّه لاحظ النجّار شلوني واقفا بالقرب من المنصّة يتفصّد عرقًا والخوفُ بادٍ عليه. تعجّب عبد الهادي، فشلوني منذ سنوات وهو يعمل على إعداد الخازوق ولم يره أبدًا بمثل هذا التأثّر. كان عبد الهادي يريد أن يضمن لهذا البائس عذابا طويل الأمد قبل أن يموت، لكنّ الخازوق انكسر وهو يحاول إدخاله رغم أنّه قد دهنه بزيت الزيتون والسّمن البلدي. انتبه فوجد أنّ شلوني قد اختفى. اذن، هو في ورطة فتعليماتُ الجزّار كانت واضحة.

> بدأ عبد الهادي عامل يتصبّب عرقا. مسح جبهته ووجهه بكمّه ومسح الخازوق بمزيد من المادّة اللزجة تحيّطًا وقبل أن يدفع الخازوق مجدّدا أخذ يحسب الاتجاه الذي سيذهب إليه الخازوق وكان في الوقت نفسه يقرأ في قلبه آية الكرسي [...] انتفضَ فَخْذا المحكوم عليه بحدّة وحاول

أن يصرخ لكنّ صوته بُحّ ولم يقدر إلّا على الانتحاب بصمت. ثمّ دفعة أخرى أقوى. ارتجف جسد المحكوم عليه وهَمد دفعة واحدة. انقبض جسد عبد الهادي عامل. لقد مات المحكوم للتوّ وسيُجهز الجزّار عليه لا محالة. (110)

يهرب عبد الهادي بينما يدخل الجمع في حالة هستيريا ووَجْد لمّا رأوا الخازوق يرتفع وعليه الخائن. في اللحظة ذاتها تعالت أصوات الفرح بدحر الفرنساوية. قبل أن يختفي تماما عن أنظار العكيّين، يتّجه عبد الهادي إلى محلّ النجّار شلوني ويقتله انتقاما لنفسه لأنّه يعرف تماما أنّ الجزّار سيخوزقه. لم يكتفِ بذلك بل قرّر الذهاب إلى الفرنساوية ليعرض عليهم خدماته، ففي رأيه أنّ الحلّ الوحيد لمأزقه هو نجاح الحصار وسقوط عكّا وقتل الجزّار أو هربه. (انظر 115)

يطلب الجزّار من جميع الأكابر والحربيّين والمسؤولين أن يفتّشوا عن عبد الهادي بعد إشاعة اختبائه في عكّا. يقرّر فرحي اليهودي أن يبحث عنه في دير سانت جورج الذي استُخدم زمن الحرب لعلاج مرضى الطاعون على أيدي الرّهبان. يدخل الدّير وفي يده طبنجة كبيرة لكنّ الرّاهب جورجيوس لا يكشف له أمر اختباء عبد الهادي.

ينتقل عبد الهادي من الدّير كي يختبئ في "الحمّام"، بينما يكون "أبو الموت" مستمتعا لأصابع شابّ يدلّك له رأسه، والقاعة مليئة بالفرنساويّات العاريات. فجأة يظهر عبد الهادي ويطلق رصاصة على "أبو الموت" ويصيبه. يرتعد الشاب لكن عبد الهادي يقول له: "خوذ. خلّيه يفطس على يدك... تعرف تشدّ الطبنجة؟" (142). خاف الشابّ في البداية لكنّه تذكّر فجأة ما عاناه ليلة أمس من قسوة "أبو الموت" و"حاجة هذا الوحش الدائمة إلى ثقب... أي ثقب" (143). لذلك يرفع الطبنجة أعلى من السّابق، ويثبّتها بين يديه ثمّ يوجّهها إلى رأس أبو الموت ويضغط على الزناد. هكذا، في لحظة، شعر المسحوقون المهانون بالفوز: "تجمّعت الفرنساويات من حوله وأخذن يبصقن فورا على

الجثة السّاخنة، ثمّ انضمّ الشاب اليافع إليهنّ في البصاق، ثمّ بدؤوا بركل الجثّة بعنف وقوة وفرح" (143).

يطلب عبد الهادي من الشاب أن يخرج إلى الناس ليقول لهم إنّ عبد الهادي قد قتل أبو الموت ليزداد خوف الجزّار منه.

إنّ خوف الإنسان على حياته يجعله يرتكب الجريمة حفاظا عليها. بعد أن يدخل عبد الهادي عامل مقهى الطزينة وهو ملثّم ويجد ثلاثة من الأصدقاء يدخّنون الأرجيلة يطلب منهم شيئا واحدا قبل أن يتركهم: "ما تسوّوا كثير.. تحكوا للناس عني. وتقولوا إنو النصر قريب. والحريّة قريبة... ليبيرتي" (148).

يخاف واحد منهم من أن يتّهمه رفيقاه بأنّه ضدّ الجزّار فيقوم بقتل أحدهما، لكن الآخر يتغلّب عليه ويغرس السكّين في صدره ليموت، ثمّ خرج من المقهى ليجد جنديين فيصيح قائلا: "عبد الهادي عامل! جا وذبحهم! جا الخاين وذبحهم. يا مولاي الجزّار يا حبيبي! يا حبيبي يا مولاي...." (150).

أكثر مَن يتعرّض للأذى والاغتصاب في الحرب هنّ النساء. اغتاظ الجزّار واندهش من نجاح الجنود الفرنسيّين باقتياد نحو أربعين امرأة مسلمة إلى السّهل، يضربونهنّ بأعقاب البنادق على رؤوسهنّ ومؤخّراتهنّ، بينما كانوا يشربون الخمر. فأخذ بندقيّة من أحد جنوده وأطلق رصاصة لم تصب أحدًا. حذّره فرحي من إمكانيّة أن يكون ذلك فخّا فهزّ الجزّار رأسه موافقا وصمت. ثمّ زمجر: "حريم الفرنساوية؟!" (188).

كان الجنود الفرنساويّون يمزّقون ملابس النساء المسلمات ويعرونهنّ بالقوّة. ثم قام أحدهم واغتصب امرأة بوحشيّة بالغة.

> غلى الدم في جسد الجزّار. لم يكن يعتقد يومًا أنّه سيشفق على امرأة تُغتصب. وفي لحظة عادت الذكرى إليه حين أمسك نساءه الكثيرات في السّراي في حفلة مجون مع مماليك ومغاربة. أمر بقتل الرّجال على

الفور. ثمّ أضرمت النار في الوجاق الكبير المنصوب في ساحة السّراي للتدفئة وشيّ اللحم والخبز، وأخذ يُمسك برأس كلّ امرأة من نسائه ويدحشه في الوجاق المشتعل فتعلو رائحة شيّ اللحم وهي تصرخ وتخبط بقدميها في الهواء إلى أن تخمد. (188)

يكمل السّارد استخدام التداعي الحرّ والفلاش باك فيتذكّر الجزّار دارينكا المرأة التي عشقها بجنون مع أنّها زوجة أخيه. حاولت الهرب منه والتخلّص منه دون جدوى. في ذلك اليوم كانت دارينكا متعبة فلم تذهب إلى الحقل وبقيت في البيت. يصوّر السّارد مشهد اغتصاب الجزّار لدارينكا مؤكّدا على التفاصيل ليمكّن القارئ من تخيُّل المشهد والتأثّر به:

هجم عليها وكمّمها وأمسك بها بذراعيه الفتيين القويين فعصرها في صدره. أنزل يده وتحسّس عجيزتها وأحسّ بالحرارة تكوي ساقيه. اضطربت أنفاسه وشعر بالدّوار فجأة. تمايل الاثنان فوقعا على الأرض. حاولت التخلّص منه (صارخة طيلة الوقت: "اتركني يا كلب") لكن بلا جدوى. رفع قميصها الأبيض الطويل حتى بطنها ثمّ ولجها كالثور. صرخت من الألم فوضع يده على فمها وكاد يخنقها. صارت تتلوّى تحته وتضرب الأرضيّة بكعبيها وتغرز أظفارها في ظهره لكنّ الثور الذي فيه كان في مكان آخر: كان يستوعب كلّ هذه الحرارة التي دبّت في جسده وذلك الشعور الغريب بالقوّة وهو يخترقها بذكورته المولعة، أوّل اختراقة في حياته الفتية. (189)

استطاعت دارينكا أن تضبط نفسها كي تنتهي من فعلته بأسرع وقت عندما أخذت تتخيّل زوجها الذي تحبّه؛ "نظر إلى عينيها المسافرتين ثمّ رآها تبتسم فجأة. لم يعرف أنّها تبتسم لقامة زوجها الفارهة. فأنزل بنطاله ثانية ونام فوقها موقظا الثور" (190).

يعود السّارد لوصف ما يدور من اغتصاب جماعيّ للمسلمات ممّا يدفع الجزّار ليأمر بإحضار الفرنساويات: "تنكحوهنّ الآن! قدّام الفرنساوية!" (190).

تُقدِّم الرّواية مشهدا فظيعا لعمليّة اغتصاب جماعيّة للفرنسيّات ثم رميهنّ من أعلى السّور بعد أن بادر الجزّار إلى حزّ أحد ثديي فرنسيّة بائسة ليشدّها فيما بعد من شعرها ويدفعها من فوق هاوية السّور. عندها اهتاج الجنود الفرنسيّون وأخذوا يطلقون الرّصاص على رؤوس النساء العربيّات في السّهل الفسيح (انظر 191).

محاولة ثانية للتخلّص من الجزّار

يزور عبد الهادي إبراهيمَ الترجمان بشكل مفاجئ بينما كان يصلّي لمريم العذراء سرّا طالبًا منها أن تمنح القوّة للضعفاء. كان يخاف انكشاف أمره كمسيحيّ بعد أن ألقى الجزّار بكل المسيحيين خارج سور عكّا وقايةً من غدرهم وتضامنهم مع الفرنجة، وذلك بعد سماعه لتقدّم نابليون من العريش إلى عكّا. إبراهيم الترجمان اسمه الحقيقي مارون وهو من صيدا. جاء متنكّرا لعكّا قبل سنتين هربًا من جنود الجزّار لأنّه لم يدفع الضرائب، فجاء إلى عقر دار الجزّار بعد أن غيّر اسمه. لم يعرف أحد أنّه من عائلة مارونيّة. قعد عند خان التجّار في عكا وعرض خدماته في الترجمة، فهو قد سافر كثيرا وتنقّل بين فرنسا وإيطاليا وإنجلترا.

لكنّ عبد الهادي اكتشف هويّته الحقيقيّة وقدّم له عيدان بخّور كنسيّة كي يثبت له بأنّه لن يكشف أمره. عندها تراءى له طيف مارون (الأنا الحقيقيّة لإبراهيم) يخاطبه: "لقد أمر الرّبّ يا مارون"، قال الطيف واختفى (201). هذا الأمر دفع إبراهيم كي يوافق على طلب عبد الهادي بالقضاء على الجزّار. إلّا أنّ فرحي ينجح في منعه في اللحظة الأخيرة (انظر 219). يعترف إبراهيم بأنّه قد تآمر مع عبد الهادي وجماعته على قتل الجزّار وتسليم عكّا للفرنساوية. مع ذلك يحافظ فرحي على السرّ. يسأله إبراهيم معبّرا عن دهشته من إخلاصه للجزّار: "أنا ما بعرف شو تسوّي مع هالتيس الجزّار، خزق عينك

وأذلّك وحبسك.. وبعدك مخلص إلو. تفديه بروحك.. ما عم بفهمك يا معلّم فرحي، والله ما عم بفهمك" (234).

في أحد الأيّام يزور فرحي مارون فيظنّ الأخير أنّه قد جاء ليأخذه إلى المشنقة. إلّا أنّ فرحي يطلب منه أخذ أغراضه معه ويذهب به إلى الميناء. هناك يطلب منه أن يركب الزّورق الشراعيّ الصّغير ويغادر المدينة بلا رجعة. ثمّ أعطاه رسالة موقّعة من فرحي نفسه تمنحه الأمان أينما حلّ وتطلب مساعدة أيّ والٍ (انظر 235).

في خضمّ المعارك ينجح الفرنسيون في اختراق الثغرة الموجودة في سور عكّا لكنّهم يصطدمون بسور داخليّ لم يكونوا على دراية بوجوده، ممّا يبيّن أنّ تحصينات دي فيليبو التي عمل عليها قبل مماته كانت ناجحة، وأنّه استطاع أن يتنبأ بخطوات بونابرت وبإمكانيّة أن ينهار السّور والبرج في هذه المرحلة من الحرب. هكذا ينجح المدافعون عن عكّا في دحر القوّات الفرنسيّة المتعبة إلى خارج السّور وقتل مَن دخل.

مع تعالي صراخ الفرنساويّة وأنّاتهم وحشرجاتهم كان عبد الهادي عند بوّابة البستان الكبيرة يتأمّل الجزّار وهو يقف وحيدًا عند ثغرة السّور المفتوحة وهو يبتسم. فكّر أنّها فرصته كي يخلِّص الناس من شره. شعر فرحي بالخطر الذي يتهدّد الجزّار ولكنّه لم يكن قريبا لا من عبد الهادي ولا من الجزّار فصرخ بأعلى صوته منبّها، لكنّ صرخته ضاعت بين الصّراخ وأصوات الرّصاص والقنابل.

أشار فرحي إلى جنديّ لكي يسرع في إنقاذ الجزّار بينما كان يقترب عبد الهادي منه وبيده خنجر. "وقبل أن ينهار فرحي على الأرض من شدّة الخوف والشعور بالنهاية، رأى فتى يخرج من وراء الشجيرات العالية حاملا خنجره ويركض نحو عبد الهادي عامل ويغرز خنجره في خاصرته" (225). كان ذلك ابن النجّار شلوني الذي نجح بالانتقام لأبيه. لكن عبد الهادي لم يمُت فقد أراده فرحي حيّا. وعندما وصل الجزّار طالب بأن يعالجوا عبد الهادي ويطعموه وقال له:

> تدري يا عبد الهادي.. لو كان بيدي ما خوزقتك... لكن الناس تشوف وتعرف.. وبعدين يقولون عني تراخيت. الناس ما تنعطى وجه. لازمها تشوف الدم صبح وليل لحتّى تكِنّ... (229)

كان عبد الهادي يعتبر نفسه في مأمن من الخوزقة ولم يتخيّل أن يكون مصيره مثل كثيرين قام بخوزقتهم، فصرخ عاليا: "أشنقوني.. قوْصوني..." لكن دون فائدة. فقد طلب الجزّار حضور بشير البستاني من بيروت خصّيصا لهذه المهمّة (انظر مشهد خوزقته، 251).

شخصيّة فرحي في الرّواية والتحوّل في شخصيّة الجزّار

يرسم علاء حليحل شخصيّة فرحي اليهودي بشكل إيجابيّ بل يعطيه صورة مشرقة، فيبدو منضبطا في سلوكه وعقلانيّا في أقواله وتصرّفاته. بينما يصوّر الرّجال العكيين يغتصبون الفرنساويات بشراسة وقسوة لا مثيل لها. وقد نبرِّر ذلك بقولنا إنّ لدى فرحي حلمًا يختصّ بالعامّ، باليهود كلّهم، أي أنّ حلمه ليس فرديّا وهو لا يرغب بالخلاص الفرديّ إنّما الجماعيّ. يصلح فرحي في نظري أن يكون مثالا عن الفرد صاحب الرؤيا، الذي تكلّم عنه عالم النفس والفيلسوف إريك نويمان (Erich Neumann) (1905–1960) اليهوديّ الأصل، ورآه يسبق بعُقود، في تطوّره الذاتيّ، التطوّرات الخارجيّة للجماعة لاهتمامه قبلهم جميعًا بقضاياهم. فهو، حتّى لو بدا مرهف الحسّ، غريب الأطوار، مضطربا نفسيّا، يمثِّل الطليعيّ والرّائد والبشير والمُبدِع.[17]

17 انظر Neumann, 1990, pp. 29–30.

> كان فرحي يعتقد منذ زمن طويل أنّه أهمّ من أن يموت بالمجّان. حياته وحياة الكثير من اليهود في أرض إسرائيل متعلّقة بنفوذه ونفوذ عائلة فرحي في الجليل والشام. عليه أن يبقى على قيد الحياة ما استطاع. أرض إسرائيل أهمّ من أيّ شخص كان. (185)

يشير السّارد إلى أنّ التوراة وسياسة بونابرت يشجّعان على استعادة أرض إسرائيل وإعطائها لليهود. فبونابرت، في إحدى رسائله التي يقوم إبراهيم الترجمان بترجمتها، يدعو يهود العالم للتحرّك، لأنّ العناية الإلهيّة قد أرسلته ليأتي بالنصر ليروشلايم (انظر 151-152).

تماما كخوفه من إمكانيّة أن يخونه مسيحيّو عكّا خاف الجزّار من غدر اليهود به. لذلك كثيرا ما تساءل بينه وبين نفسه إن كان فرحي سيغدر به. لكنّ الأخير يعرف تقديم الجواب المناسب على هواجس الجزّار بذكاء، بحسب سياق الكلام، فيقول له مثلا:

> الفرنساوي يلعب لعبة خطيرة. [...] يريد يكسب الزناكيل اليهود في أوروبا يا مولاي... البارون دي روتشيلد.. يريد منّو فلوس يا مولاي. (155-156)

يرسم علاء حليحل صورة فرحي كمساعد للمساكين والمحتاجين. على سبيل المثال، تلجأ أرملة شلوني المريضة بالطاعون إلى فرحي لمساعدتها. هي امرأة بائسة لا تملك مالا كي تعيش هي وأولادها بعد مقتل زوجها. يخاف فرحي بطبيعة الحال على نفسه من انتقال المرض إليه فيغطي وجهه وفمه وأنفه بتقزّز. لكنّه يراجع نفسه فوجوده في عكّا حماية لليهود. لذلك فإنّ "بقاء اليهود في الأرض المقدّسة أهمّ من حياته ألف مرّة" (133). من هنا يرمي نحو الأرملة كيسًا قماشيّا صغيرًا فيه نقود ويبتعد عنها بسرعة.

عندما مرض دي فيليبو بالطّاعون المتفشّي في أزقّة عكّا، تساءل فرحي بينه وبين نفسه: "ماذا سيفعلون من دونه؟ مَن سيتابع التحصينات الداخليّة ويُشرف على عمل المدفعيّين

الإنجليز؟" (182). فهذا الفرنسي قد تفانى في الدفاع عن عكّا، وله دور كبير في إحكام حصارها وإدارة معاركها. لذلك، بعد أن يموت دي فيليبو يعبّر فرحي لإبراهيم الترجمان بأنّه كان يفضّل لو مات الجزّار بدلا منه! (208).

كان فرحي يعرف مدى قسوة الجزّار، فقد خزق عينه اليمنى دون أن يقتله لحاجته له، لأنّه الوحيد القادر على إدارة أعمال عكّا وتجارتها:

> لقد طافت شهرة المعلم فرحي في الجليل كلّه بكتابة رسائل مهذّبة ودبلوماسيّة تفوح منها رائحة التهديد والوعيد من بين السّطور، وهذا بالضبط ما كان يحتاجه الجزّار في علاقته مع الأتراك والولاة والحكّام من حوله. (132)

بعد مساعدته للأرملة، وفي طريق عودته، ينتبه فرحي إلى صوت رجوليّ يضحك بصوت صاخب من إحدى النوافذ المواربة ثمّ يلمح امرأتين عاريتين من الفرنساويّات الأسيرات تتقاذفهما أيادي الرّجال الضّاحكين الثّملين (انظر 134-135).

رغم أنّ الرّواية على امتدادها قدّمت لنا صورة الجزّار متناسبا مع اسم شهرته هذا، إلّا أنّ علاء حليحل يختار في روايته هو لتاريخ حصار عكّا أن ينهيها أيضا بأسلوبه الخاصّ، فيغيّر موقف الناس وموقف فرحي أيضًا من الجزّار. بعد اثنين وعشرين عاما من حُكم الجزّار القاسي لعكّا يتغيّر سلوكه.

لقد توجّع أهل عكّا على مدينتهم بعد أن أخذت مبانيها تنهار في العشرين من شهر أيّار عام 1799، بعد قذفها بالرّصاص والقلل لساعات طويلة. ولأوّل مرّة يفكّر الجزار بأهل عكّا فيفتح الممرّ السرّي الممتدّ تحت ديوانه في السّراي وبين برج الخزنة وبيت الحريم ليختبئ المئات من القصف. لم يكتفِ بذلك بل أمر بفتح الخزنة وتوزيع النقود والطعام على الجائعين. صار يطوف بين الناس ويسأل عن أحوالهم. تحوّل إلى أب يبكون بين يديه ويعبّرون عن حبّهم له:

> لم يكن الجزّار معتادًا على كلّ هذا الحبّ. انبهر انبهارا ما بعده انبهار. أحسّ بقوّة الحبّ وحرارته وسُمُوّه. قبّلَ النساءَ والرّجالَ بدوره وقبّل الأطفالَ وحملهم ولاعبهم. وفيما كان بونابرته يطحن عكّا ويُفتّها فُتتا كان الجزّار يشعر للمرّة الأولى بأنّه أب هذه المدينة [...] وبأنّه يحبّهم جميعا. لم يعد الحبّ مستحيلا لديه. (247-246)

هكذا ينجح الجزّار في انهزام الفرنسيّين بعد أن ساند شعبه ودعمه ماديّا ومعنويّا. لو سقطت عكّا لتغيّر مصير الشرق كلّه، بل تاريخ العالم برمّته. إنّ إدراك الجزّار لأهميّة تغيير معاملته للناس، وعناده المتواصل في حماية عكّا، جعلته يتجاوز الفرديّ والذاتيّ نصرةً للجماعيّ والعامّ وفي ذلك يكمن سرّ نجاحه. ينطبق ذلك على فرحي أيضا الذي يبقى على قيد الحياة في الرّواية ومقيما في عكّا. قد يكون بقاؤه رمزا يهيِّئ الوضع سياسيّا واجتماعيّا لقيام اسرائيل. أمّا الجزّار فيقرّر أن يغادر عكّا، فمهمّته قد انتهت. ويرفض أن يستمع لتوسّلات فرحي في البقاء ليعيد إعمار عكّا.

تنتاب الهلوسات الجزّار من جديد. لذلك، يريد أن يسافر إلى البوصنة هربًا من هلوسته التي تجعله يتصوّر مئات من النّاس يلاحقونه ويحاصرونه في المركب كي يحاسبوه على قتله لهم، مع أنّ الناس باتوا يعبّرون عن حبّهم له بصدق. كأنّ المؤلّف قد استخدم إحدى تقنيات الحلم، لكن بشكل معكوس، بمعنى أنّ الحلم قد تمّ استبداله بالواقع وهذا أصعب لتعذُّر تغييره. تتعلّق هذه الحالة بما سمّاه فرويد "القلق من الامتحانات"، وذلك عندما يحلم التلميذ الجامعيّ، الذي أنهى امتحاناته ونال شهادته للّقب الأوّل مثلا، بأنّه لم يقدر على حلّ أسئلة الامتحان ورسب فيه فيستيقظ مرعوبا، بينما يكون في الحياة الواقعيّة قد نجح فيه. يربط فرويد هذه النوعيّة من الأحلام مع ذكرياتنا التي يتعذّر علينا استئصالها عندما كنّا نعاقَب ونحن أطفال على أفعال سيّئة قد ارتكبناها. عندما نكبر وننضج يتوقّف الأهل والمعلّمون عن عقابنا، لكن قلقنا من إمكانيّة أن نكون قد ارتكبنا خطأ أو تعاملنا مع أمر ما باستهتار أو عندما نشعر بثقل المسؤوليّة الملقاة على عاتقنا، عندها تتحوّل

هذه المشاعر في الحلم إلى فشل في الامتحانات النهائيّة لنيل اللقب.[18] هذا ما حدث للجزّار عندما رسم له المؤلّف صورة تقرُب من الإنسان الذي جُنّ، لسيطرة الهلوسات عليه، خاصّة عند اقتراب النهاية في الرّواية:

– أنقذني يا فرحي! ما أريدهم ييجوا معي! أنا هارب منهم يا فرحي!

ـمِن مين يا حضرة الوالي؟ وينهم؟

- ما تشوفهم؟ مِيّات!

نظر فرحي ثانية في أرجاء المركب ثمّ تذكّر على الفور هلوسات الجزّار أثناء الحصار وحديثه مع شخص يبدو أنّه بونابرته كما أسرّ له مارون الترجمان. [...]

- ساعدني يا فرحي. أبغي أروح. دارينكا تستنى يا فَرْحي. (256)

شخصيّة الجزّار المليئة بالتناقضات هي عمليّا التي تفسِّر انهياره من علوّ جبروته أمام أشباح مَن قتلهم. هكذا فَقَدَ الجزّار المسوس حريّته. صار مُكبَّلا بهلوساته ولم يعد صالحًا كي يكون حاكمًا، فاختار له علاء حليحل حلّا يدلّ على إشفاقه أو عطفه على هذه الشخصية، وهي السّفر والعودة الوهميّة إلى حبيبة لم تكن كذلك إلا في خياله المريض.

بعد أن تأكّد فرحي من أنّ الجزّار سيرحل فكّر بالبديل، وقرّر أن يرسل خطابا عاجلا وهديّة قيّمة إلى "إبراهيم باشا" مؤكِّدًا على ولائه له ورغبته في خدمته. أمّا الجزّار فقد ركب القليون (المركب) وهو ينظر إلى عكّا تارة وإلى البحر الكبير تارة أخرى:

18 انظر Freud, 2010, p. 291.

استسلم لسطوة الرحيل المحزن، وبهجة اللقاء المرتقب السعيد. أسلم نفسه لهذه المشاعر المتضاربة وأغمض عينيه وعبّ من هواء البحر عبّا، وبدأ يعتاد نطق اسمها من جديد: "دارينكا". (261)

نهاية أقرب إلى مسرح العبث، وفي هذا جمالها!

إجمال واستنتاج

رواية **أورڤوار عكّا** (2014) لعلاء حليحل تسترجع التاريخ الخاصّ بعكّا زمنَ حُكم أحمد باشا الجزّار وحصار بونابرت لها كي ترينا ويلات الحرب وأهوالها. هذا الأمر قد يؤدّي ببعض القرّاء إلى تخيُّل ما يجري اليوم في بعض الدّول العربيّة، في ظلّ الثورات الشعبيّة المناهضة لحكّامها، والتي لم تفشل فحسب، بل أفسحت المجال لجماعات متطرّفة كي تنتهك الحرمات وتعيث خرابا وتدميرا للآثار والحضارات.

يصوّر علاء حليحل في روايته هذه عورات الإنسان وأوساخه ودناءته متّخذا في أغلب الحالات منظور الرّاوي العليم بكلّ الأمور الذي يدخل إلى أعماق النفس ليكشف أحاسيسها، أفكارها، أحلامها بل وهلوساتها، عند شخصيّات أمثال الجزّار وفرحي وإبراهيم الترجمان ودي فيليبو وغيرهم. يمتاز أسلوبه بكثرة المشاهد التصويريّة وسرعة الأحداث، ممّا يجعل الرّواية صالحة كي تُحوَّل إلى فيلم سينمائي. أضف إلى ذلك أنّه يجعل الشخصيّات في المونولوج وكذلك في الديالوج تكشف بلسانها وبأسلوبها الخاصّ عمّا يدور في ذهنها. جاء اختياره للّغة العربيّة المحكيّة في الحوار مع مَن يتقن العربيّة موفّقا، فهو بذلك يحافظ على هذا الإرث للّهجة الفلسطينيّة مُدَوَّنةً، كما يُكسِب الحوار بعدًا طبيعيّا غير متكلَّف. أمّا استخدامه للفصحى في التخاطب مع الأجنبيّ فهو أيضا وسيلة فنيّة مناسبة تؤكّد على اختلاف ثقافة المتحاورين وتباين لغتهم الأمّ. هكذا تتحوّل الفصحى إلى مجال العامّ، وتنفرد المحكيّة بالمجال الخاصّ التّابع للمجموعة في زمكانيّة خاصّة. كما شهدت هذه الرّواية دخول مفردات من اللغة التركية إلى العربيّة وبعض العبارات الفرنسيّة التي أكسبت الأحداث واقعيّتها ومصداقيّتها.

تناول البحث العلاقة الجدليّة بين الإيروس والثّناتوس، كما حدّدهما سيجموند فرويد، فكانت النتيجة رفع السّتار عن دناءة الإنسان حدَّ البشاعة المخيفة من ناحية، والكشف عن شعور الإنسان بالذلّ والحقارة والعجز، من الناحية الأخرى، عندما يواجه المتسلِّط أو الأعلى منه منزلة في السُّلّم الاجتماعي. اهتمّت هذه الدّراسة بعرض سلوك ثلاث فئات في المجتمع: الحاكم، أعوان الحاكم، وفئة المسحوقين المقهورين. بطبيعة الحال، هناك علاقة وثيقة تربط بين سلوكيّات الفئات المختلفة ولا يمكن الفصل بينها. أمّا المشاهد الكابوسيّة وانتهاك التابوهات في الرّواية فقد بيّنت ما يمكن أن يصيب المسحوقين والمهمّشين في المجتمع، على الأخصّ النساء، زمن الحروبات.

بيّنت الدراسة الصّراع النفسي الداخليّ للجزّار بين البقاء في عكّا تثبيتا لغريزة الحياة ولذّة القوّة ومتعة الانتصار، أو الرّجوع إلى موطنه الأصليّ البوصنة، على أساس أنّه صراع بين الإيروس والثناتوس. هذا الوجع الداخليّ للجزّار يدلّ في أساسه على عدم الانتماء إلى أهل عكّا رغم تمسّكه بها والدّفاع عنها. هكذا يكون تصميمه على الرّحيل في نهاية الرّواية إنّما هو تعبير عن دافع داخليّ يجعله يتوجّه نحو تحقيق ما سمّاه فرويد بغريزة الموت. فرحيله يُفهَم بشكل مجازيّ على أنّه مرادف لطلب السّكينة والسّلام والتخلُّص من هلوسات قد عانى منها الجزّار مرارًا على امتداد الرّواية، وجعلته يخاف ويجزع من إمكانيّة الغدر به. يأتي الرّحيل، كبديل عن الموت، خاصّة وأنّه يحمل بذور الوهم بالوصول إلى الحبيبة دارينكا التي لم تكن حبيبته بل زوجة أخيه التي اغتصبها، فأكمل، باغتصابه لها، قصّة الكراهية وغريزة العدوان المتأصّلة في الإنسان منذ بدء الخليقة حتّى بين الأخوة، أو منذ قايين (قابيل بالعربيّة) وهابيل.

في المقابل نجد أنّ بقاء فرحي (اليهودي) في نهاية الرّواية، وتخطيطه لما سيفعل لاحقا بعد ذهاب الجزّار، فيه إشارة إلى بقاء اليهود بل تمكُّنهم من إقامة دولة إسرائيل. بالرّغم من أنّ فرحي شخصيّة ثانويّة لكنّه الوحيد الذي كان صاحب رؤيا ترنو إلى تحقيق مصلحة جماعته، أي اليهود عامّة، وليس مصلحته الشخصيّة فحسب. لذلك جاءت

شخصيّته ناجحة وإيجابيّة وعقلانيّة. على عكس إبراهيم الترجمان المسيحيّ الذي رحل عن عكّا، وفي ذلك إشارة إلى ترك كثير من المسيحيّين للبلاد. وعلى عكس أبو الموت وعبد الهادي اللذين لقيا مصرعهما بعد أن كانا مثال الرّعب والعنف وقهر الأضعف منهما في المجتمع، يقترفان تعذيب النساء والرّجال لضمان نشوتهما الجنسيّة وحفاظا على حياتهما، فضمنت لهما أفعالهما السّير نحو تحقيق غريزة الموت بأبشع صورة.

قائمة المراجع

حليحل، 2014 — حليحل، علاء (2014)، **أورڤوار عكّا**، عمّان: الأهليّة للنشر والتّوزيع.

حليحل، 2016 — حليحل، علاء (2016)، **كارلا بروني عشيقتي السريّة**، عمّان: الأهليّة للنشر والتوزيع.

سروجي-شجراوي، 2011 — سروجي-شجراوي، كلارا (2011)، **نظريّة الاستقبال في الرّواية العربيّة الحديثة: دراسة تطبيقيّة لثلاثيّتي نجيب محفوظ وأحلام مستغانمي**، باقة الغربيّة: أكاديميّة القاسمي.

سروجي-شجراوي، 2014 — سروجي-شجراوي، كلارا (2014)، الإيروسيّة والتّوق إلى العودة في ديوان **شمال إلى حجر الانتظار** لرشدي الماضي"، في: **المجلّة** (مجمع اللغة العربيّة، حيفا) عدد 5 (2014)، 127-91.

غنايم، 2015 — غنايم، محمود (2015)، **غواية العنوان: النصّ والسّياق في القصّة الفلسطينيّة**، الناصرة: مجمع اللغة العربية، 180-161.

فرويد، 1982 — فرويد، سيجموند (1982)، **الأنا والهو**، ترجمة محمّد عثمان نجاتي، القاهرة: دار الشروق، ط. 4.

فرويد، 1994 — فرويد، سيجموند (1994)، **ما فوق مبدأ اللذّة**، ترجمة د. إسحق رمزي، القاهرة: دار المعارف، ط. **5**.

قرآن — **القرآن الكريم**

חליחל, 2018 חליחל, עלא (2018), **להתראות עכו**, תורגם ע"י יוני מנדל, תל-אביב: הוצאת עם עובד.

Bailly, 2009 Bailly, Lionel (2009), *Lacan: A Beginner's Guide*, Oxford: Oneworld.

Freud, 1950 Freud, Sigmund (1950), "The Resistances to Psycho-Analysis (1925)", in: *Sigmund Freud: Collected papers*, edited by James Strachey, London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis, vol. 5, 163-174.

Freud, 1977 Freud, Sigmund (1977), "Beyond the Pleasure Principal (1920)", in: *Great Books of the Western World*, edited by Robert Maynard Hutchins, Chicago, London, Toronto: Encyclopedia Britannica, 1977, 639-663.

Freud, 2010 Freud, Sigmund, *The Interpretation of Dreams*, translated by James Strachey, New York: Basic Books.

McLeish (ed.), 1993 McLeish, Kenneth (1993), ""Death Instinct", in*: Key Ideas in Human Thought*, New York: Facts On File, 186.

Neumann, 1990 — Neumann, Erich (1990), *Depth Psychology and a New Ethic*, translated by Eugene Rolfe (Boston, London: Shambhala, 1990), 29–30.

Storr, 2001 — Storr, Anthony (2001), *Freud: A Very Short Introduction*, Oxford: Oxford University Press.

اللغة العربية في الجامعات الإسرائيلية

حسيب شحادة

جامعة هلسنكي، فنلندا

ضع شعبًا في السلاسل

جرّدهم من ملابسهم

سدّ أفواههم، لكنّهم ما زالوا أحرارا

خُذ منهم أعمالَهم وجوازات سفرهم

والموائد التي يأكلون عليها

والأسرّة التي ينامون عليها

لكنّهم ما زالوا أغنياء

إنّ الشعب يَفتقرُ ويُستعبد

عندما يُسلب اللسان

الذي تركه الأجدادُ وعندها يضيع إلى الأبد

الشاعر الصقلّي، إجنتزيا بوتينا

خلاصة

قبل بضع سنوات كنت قد كتبت مقالًا مطوّلًا بعنوان "حول العربية في إسرائيل"،[1] وتبيّن بجلاء وضعها الدوني الهامشي في الحيّز اليهودي بصورة خاصّة، وفي الحيّز العربي بصورة عامّة، لا سيّما العربية الفلسطينية المحكية التي تعبرنت لحدّ بعيد بمرور عشرات السنين. أُطلقت على هذه العربية، دون التفريق بين أنماطها المختلفة، هذه التسميات "عَرْعِبيّة، عَرْبانية، عِرْبيّة"، وأُطلق على ناطقيها الأصلانيين، الذين يكوّنون خُمس السكان تقريبًا أسماء كثيرة مثل "عرب الـ 48، عرب الداخل، عرب إسرائيل، العرب الفلسطينيون في إسرائيل".[2] نقول هذا آخذين بعين الاعتبار حقيقة كون اللغة العربية لغة رسمية ثانية في البلاد بموجب "مرسوم ملكي" انتدابي (مادّة رقم 82، سنة 1922) ما زال ساري المفعول رسميًّا حتى يومنا هذا، بالرغم من المحاولات المتكرّرة التي قام بها أعضاء في الكنيست منذ عقود عديدة من أجل إلغاء هذا الوضع الرسمي للعربية. يعرف الداني والقاصي أنّ هذا المرسوم بمثابة حبر على ورق، إذ لا وجود له تقريبًا على أرض الواقع.

صدرت مؤخرًا إلكترونيًا دراسة بالعبرية والعربية تناولت مكانة اللغة العربية في أربع جامعات إسرائيلية، وأظهرت ما هو واضح للجميع، لا يتحدّثون بها في قاعات وغرف التدريس بل يتكلّمون عنها، لا يكتبون بها بل يكتبون عنها بالعبرية، يترجمون منها إلى العبرية وليس بالعكس. بعبارة واحدة، التعامل مع العربية وكأنّها لغة ميّتة تُبحث لغويًا،

1 انظر: Haseeb Shehadeh, On the Arabic in Israel. *Al-Hasad* 4 (Israel, 2014) pp.188–222؛ حسيب شحادة، إطلالة على ظاهرة انقراض اللغات ومستقبل العربية. نفس المصدر ص. 103–127، لا سيّما ص. 115–120.

2 انظر: חסיב שחאדה, העברית של הערבים בישראל (לאור שתי בחינות בגרות בשנים 1970, 1972 אברהם בן-אמיתי (עורך), דברי הכנס המדעי העברי השנים-עשר באירופה, אוניברסיטת שטרסבורג, תמוז תשנ"ו, יולי 1996, עמ' 45–62 ור' עמ' 45 הע'
وانظر לשוננו לעם מט, ד (תשנ"ח) .

صرفًا ونحوًا ودلالة، كاللغات المندثرة مثل الأكّادية والأوغاريتية واللاتينية، ولا تصلح أن تكون لغة بحث علمي،[3] في حين أن العبرية، على سبيل المثال، التي كانت لغة مكتوبة فقط مدّة سبعة عشر قرنًا من الزمان، ثم غدت لغة محكية من جديد قبل قرابة قرن ونصف من الزمان، صالحة كأداة بحث.

في ما يلي أتطرّق لما ورد في هذا الإصدار الإلكتروني الجديد محاولًا الإشارة إلى بعض مواطن القوّة فيه من جهة وإلى مواطن الضعف من الجهة الأخرى، لا سيّما بصدد عدم التعمّق في مسائل عديدة بقيت بلا تحليل وتفكيك لما ورد من معطيات وآراء، وأنّ البحث برمّته لا يمثّل الواقع. أضف إلى ذلك، حاولت أن أُدلي بدلوي في إضافة وجهات نظر وأفكار ذات بال طرحها مدرّسون وطلاب جامعيون ومناقشتها. في تقديري، هنالك أهمية قصوى ورسالة سامية ملقاتان على كاهل مدرّسي اللغة العربية وآدابها في الكليات العربية للتربية في البلاد، فهم معدّو معلّمي هذه المادّة في المدارس على اختلافها. لا نضيف شيئًا جديدًا إذا ما قلنا بأنّ أقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعات الإسرائيلية، لا تخرّج معلّمين عربًا أكفاء لتدريس العربية وآدابها في المدارس الثانوية، أو حتى الابتدائية، ناهيك عن الكليّات، إذ إنّ التركيز في التدريس الجامعي منصبّ على الجوانب النظرية البحثية الحديثة وإهمال شبه كامل للمعرفة العملية التطبيقية، أي إجادة القراءة والحديث والكتابة. ومن المعروف عدم وجود جامعة عربية في البلاد حتّى الآن، بعد مرور سبعة عقود على قيام إسرائيل.

مدخل

تتوزّع محتويات هذا الإصدار الإلكتروني المذكور،[4] الموسوم بـ "دراسة رائدة وأوليّة"، (ص. 11) على ثلاثة أقسام، إضافة لمقدّمة وثبْت المصادر والمراجع (ص. 69-76) حوالي

3 انظر ص. 30 في الترجمة العربية وص. 27 في الأصل العبري.

4 **اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل: الغياب التاريخي، التحديات الحاضرة، والتطلعات المستقبلية**. إعداد محمد أمارة، سمدار دونيتسا-شميدت، عبد الرحمن مرعي. القدس: معهد ڤان-لير انظر بالعبرية، 83 ص.، ص. 77-83 تلخيص وتوصيات مركزية

80 مصدرًا أغلبها بالإنجليزية، أرى أنّ الإحالة إلى المصدر بدون ذكر رقم الصفحة/الصفحات، مثل: أمارة وآخرون 2008، غير كافية وينبغي تجنّبها؛ (ثمّ هل كلّ هذه المصادر استغلّت وذُكرت في متن الدراسة؟) ومُلحقَين ومُلخّصَين، وهي: النظرة إلى اللغة العربية في دولة إسرائيل ص. 16–22؛ حضور – غياب اللغة العربية في مؤسسات التعليم العالي في إسرائيل ص. 62–23؛ ملخّص وتوصيات ص. 63–68. أُعدّ هذا البحث لصالح ثلاث جمعيات هي: معهد فان لير في القدس؛ مركز دراسات، المركز العربي للحقوق والسياسات؛ وجمعية سيكوي لدعم المساواة المدنية.

كُتب هذا الإصدار بالعبرية أوّلًا، ثم نُقل إلى العربية، ودقّقت الأصل العبري لغويًا اثنتان، في حين بقي النصّ العربي المترجَم يتيمًا كالعادة، بدون تدقيق لغوي،[5] ونتيجة ذلك تظهر جلية في نهاية هذا المقال، عيّنة من الأخطاء اللغوية الفادحة والفاضحة. لم أعثر على أيّة إشارة حول سبب اختيار إعداد هذا الإصدار بالعبرية، آخذين بعين الاعتبار أنّ اثنين من مُعدّيه عربيان، وقِلِ الأمر نفسه بصدد هُوية ناقليه إلى العربية، وهذا النقل يُعاني أحيانًا من هفوات واضحة، وهو بحاجة لبحث منفرد. أضف إلى ذلك، أنّ مُعدّي البحث الثلاثة لم يتخرّجوا أكاديميًا من قسم اللغة العربية وآدابها ومن قسم اللغة العبرية.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة في الأساس (في 40 صفحة تقريبًا)، كما يُستشفّ من عُنوانها، إلى وصف واقع أو مكانة اللغة العربية، في أقسام اللغة العربية وآدابها، في أربع جامعات إسرائيلية من ضمن ثماني جامعات وهي: جامعة حيفا، رُبع طلابها عرب، (ص. 25)؛ يشكّل الطلاب الجامعيون العرب في البلاد 11% من المجموع العامّ، والجامعة العبرية في

بالعبرية؛ https://tinyurl.com/jkcutzf. وبالعربية، 94 ص.، ص. 81–87 ملخّص وتوصيات بالعبرية وص. 88–94 خلاصة بالإنجليزية: https://tinyurl.com/z6mqb7l ، إصدار معهد فان لير في القدس، 2016. حول العربية في الجامعات العربية انظر: هيثم سرحان، تخصص اللغة العربية وآدابها في الجامعات العربية، غياب التخطيط واختلال السياسات. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، المؤتمر السنوي للعلوم الاجتماعية والإنسانية (الهوية واللغة في الوطن العربي).

5 انظر ص. 34 ملاحظة 20.

القدس، وجامعة تل أبيب، وجامعة بن غوريون، إذ لا وجود لجامعة عربية في البلاد حتى الآن كما نوّهنا أعلاه، ولا يوجد ذكر لسبب اختيار هذه الجامعات دون غيرها. محاولاتي لمعرفة نسبة الطلاب العرب في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة العبرية، عن طريق سكرتيرة القسم باءت بالفشل. إذن، لماذا تحمِل هذه الدراسة العُنوان المثبت أعلاه.[6] ممّا يلفت النظر القول "تسعى الدّراسة الحالية إلى تعزيز الطرح القائل، إنّ حضور اللغة العربيّة في الحيّز الأكاديميّ محدود جدا..." (ص. 14)، هذه الجملة غير مألوفة في الأبحاث العلمية، إذ أنّ مكانها، بتغيير طفيف في نصّها، في الخاتمة، وتكون مبنية على ما تقدّم من بحث وتحليل واستنباط للمعطيات الببليوغرافية والميدانية المطروحة والمبحوثة. كما أنّ مثل هذه التعميمات المعروفة للجميع لا تضيف شيئًا جوهريًا إلا إذا كانت مشفوعة بالتفاصيل والتحليلات المطلوبة والمناسبة. من المعروف لكل ذي معرفة أوّلية بأوضاع البلاد، بأنّ حضور العربية في شتّى مناحي الحياة في الوسط اليهودي متواضع جدا، إن لم نقل إنّه غائب تقريبًا (انظر ص. 61)، كما أنّ وضع العربية وبخاصّة المحكية ليس على ما يُرام.[7]

الكليات العربية

ثمّة اثنتان وستّون مؤسّسة تعليم عالٍ في البلاد؛ منها أربع عربية فقط، أقلّ من الثلث ممّا ينبغي أن يكون، وَفق نسبة عدد السكّان العرب، أهل البلاد الأصلانيين، وهي كليات لتأهيل المعلّمين: الكلية الأكاديمية العربية للتربية في إسرائيل، حيفا؛ والمعهد الأكاديمي العربي للتربية، كلية بيت بيرل؛ وأكاديمية القاسمي للتربية، باقة الغربية؛ وكلية سخنين لتأهيل المعلّمين. لغة التدريس في هذه الكليات هي العربية (والسؤال أيّ نمط منها)، ولا تناولَ كافيًا لهذا الشأن في هذه الدراسة، بالرغم من الأهمية العظمى في إعداد معلّمي العربية في المدارس، وأبعاده على مستقبل العربية في إسرائيل، الواقعة تحت موجات متفاقمة من العبرنة والتعبرن والانحسار.

6 انظر ص. 15 حيث يُذكر أن هذه الدراسة تتناول أيضًا مكانة العربية في إسرائيل بعامّة وفي الأكاديميا بخاصّة.

7 انظر الملاحظة الأولى.

وضع العربية في البلاد

في القسم الأوّل، هنالك استعراض لوضع العربية العامّ في البلاد، وهذا الوضع الهامشي، أو الهامشي النسبي، في كلّ المناحي معروف للقاصي قبل الداني. العربية إضافة لذلك ورغم رسميّتها، دونية مقارنة بالإنجليزية وبالروسية، أمّا بالنسبة للعبرية "السيّدة" (גבירה)، وُصفت العبرية بمثل هذه الصفة في القرون الوسطى، المهيمنة، فحدِّث ولا حرج.[8]

العربية في البلاد لغة رسمية بموجب المرسوم آنف الذكر، على الورق لا أكثر، أمّا على أرض الواقع، فهي لغة أجنبية ثانية هامشية، وبالنسبة لشريحة كبيرة جدًّا من يهود البلاد بمثابة لغة مهدِّدة، دونية، تخلُق مشكلة، لغة العدو، ويتعلّمها اليهود لأغراض عسكرية استخباراتية،[9] وليس كلغة ذات ثقافة عريقة ووسيلة لفهم الجار، أو حتّى لفهم العبرية ذاتها القديمة والحديثة على حدّ سواء. كما أنّ مساهمة العربية في معجم ما يدعى بـ"إحياء العبرية" (תחיית העברית, Hebrew Revival) مطمورة. لا وجود للعربية في الحيّز العام الإسرائيلي (اللهمّ باستثناء الشتائم وبعض الألفاظ العربية المقترَضة في العبرية،[10] فمطار اللد، على سبيل المثال، خالٍ من أيّ ذكر للعربية،[11] ولا حتّى لدى اليهود الشرقيين الذين تحدّثوا بإحدى لهجات العربية كلغة أُمّ. وهنالك جيل من الشباب المتحدّر من أصول شرقية، يسعى لمحو أيّة صلة بالثقافة العربية. تبيّن في استطلاع أجراه الأستاذ يهودا شنهاڤ عنوانه "اليهود الشرقيون واللغة العربية" أنّ عُشرهم في البلاد يظنّون بأنّهم يعرفون العربية جيّدا. وتبيّن كذلك أنّ نسبة اليهود الأشكناز، الذين يدرسون العربية في الجامعات، أكبر من تلك لدى الشرقيين القادمين من الدول العربية بأربع

8 انظر مثلا مقدّمة المترجم، ربّي يهودا بن شاؤول بن تيبون ت. بعد العام 1190م. لكتاب اللُّمَع تأليف أبي الوليد مروان بن جناح القرطبي، ت. حوالي 1050م.

9 مثلًا ص. 25، 30 ملاحظة 15، ص. 64.

10 Haseeb Shehadeh, Arabic Loanwords in Hebrew. *Studia Orientalia*, 111 (Helsinki, 2011), pp. 327–344.

11 https://www.ynetnews.com/articles/0,7340,L-3091528,00.html

مرّات.[12] يُذكر أنّ اليهود كانوا قد تحدّثوا بما يسمّى بالعربية اليهودية وكتبوا فيها مدّة اثني عشر قرنًا ونيّف وخلّفوا تراثًا ذا شأن في شتّى مضامير المعرفة.

معرفة العربية نسبية

من المعروف، أنّ معرفة العربية، مثلها مثل أيّة لغة حيّة أُخرى أمر نسبيّ (أضف إلى ذلك ما في العربية من ازدواجية عميقة،[13] ومن الصعوبة بمكان تحديد مستوى جامع مانع في هذا الصدد، حول المهارات اللغوية الثلاث: القراءة والفهم، التحدّث والكتابة (لا أذكر هنا التفكير فهو أسمى المهارات). نسبة الـ10% المذكورة، تتقلّص بحسب التقرير آنف الذكر، عند الحديث عن قراءة صحيفة وفهمها لتصل إلى 2.6%، وتصل في قراءة الأدب إلى 1%. ويشير التقرير أيضا إلى أنّ 57.8% من المستطلعة آراؤهم، يرون أنّ معرفة العربية أمر مهمّ وتعود أهميتها وَفق آراء 65.4% لاعتبارات أمنية.[14] كما تبيّن أيضًا من التقرير، أنّ موقف يهود الدول العربية إزاء العربية، أقلّ إيجابية من الآخرين.[15]من اللافت للنظر، ما توصّل إليه مروان أبو غزالة[16] قبل عدّة أعوام، حول موقف الطلاب العرب الجامعيين إزاء العربية، عند التحاقهم بالجامعات من جهة، وبعد ذلك من جهة

12 حول وضع العربية لدى يهود البلاد يُنظر مثلا في التقرير الذي أعده يهودا شنهاف، ميسلون دلاشة، رامي أبنيملخ، نيسيم مزراحي، يوناتان مندل، القدس: معهد ڤان لير، 2015، مُتاح على الشابكة.

13 انظر حسيب شحادة، معرفة العربية أمر نسبي، مثلا (http://www.ahewar.org/debat/show.art.asp?aid=73273).

14 اعرف عدوّك، انظر: אור קשתי, דע את האויב: לימודי השפה הערבית בבתי הספר מגויסים לצרכי צה"ל, הארץ,28 באוגוסט 2015.

15 في هذا الموضوع: تعلّم اليهود في البلاد للعربية والعربية الإسرائيلية اليهودية، ينظر في ما كتبه يوناتان مندل مثل:

Yonatan Mendel, The *Creation of Israeli Arabic: Security and Political Considerations in the Making of Arabic Language Studies in Jewish Schools.* London: Palgrave Macmillan 2014.

16 http://www.dirasat-aclp.org/arabic/files/Marwan_AbuGhazaleh_Kitab_Dirasat_2010.pdf.

ثانية. اتّضح له أنّ الموقف في المرحلة الأولى كان إيجابيًا جدًّا، إلّا أنّه انقلب رأسًا على عقب، بعد السنة الجامعية الأولى، وقالوا إنّ العبرية أرقى من العربية (ص. 25)، هذا الادّعاء بحاجة لتوضيح إذ إنّ جلّ علماء اللغة، يرى أن لا وجود للغة أفضل أو أرقى من أُخرى.[17]

أيّة معرفة؟

ممّا ورد في الاستبانة قول محاضِرة بأنّ الطلاب العرب واليهود، يُحجمون عن التكلّم بالعربية، وتضيف أن مستوى اليهود في معرفة العربية الأدبية أفضل من مستوى العرب.[18] مثل هذه التعميمات تبقى مضلّلة إن تُركت دون تحليل وتوضيح. السؤال المطروح: أيّة معرفة هذه، وفي أيّة مساقات يحصل اليهود على علامات أفضل من علامات العرب؟ كلّ من درس اللغة العربية في الجامعات الإسرائيلية يعي جيّدًا، أنّ المقصود هو مساق قواعد اللغة العربية، ولا سيّما صرفها وبخاصّة "الفعل" فيها. هنا يواجه الطالب الجامعي العربي، الذي يختار عادة دراسة اللغة العربية وآدابها لسهولتها في تقديره، ولغياب إمكانية دراسة موضوع آخر، بصورة مفاجئة، نهجًا أوروبيًا، يختلف كليّة عن الطريقة العربية التقليدية في التعامل مع منظومة التحليلات الصرفية، التي في الأساس، لا تحظى باهتمام كافٍ في المدارس العربية، فجلّ التركيز فيها ينصبّ على النحو والإعراب. الطالب اليهودي من جهة أخرى، يكون على علم وتجربة سابقين بهذه الطريقة منذ المرحلتين الابتدائية والثانوية. يكفي هنا أن نشير إلى منهاج تقسيم أوزان الفعل (Verbal Forms) إلى عشرة، يتعلّمها الأجنبي ويحفَظها غيبًا منذ البداية. أصل هذه الطريقة يعود إلى الاستشراق الألماني، فأصحابه، على ما يبدو، استصعبوا النطق بأسماء

17 ע'זאלה מחאג'נה מרואן מוחמד חסן יוסף (2009), **עמדות כלפי הערבית, העברית ואנגלית בקרב סטודנטים ערבים באוניברסיטה**. עבודה לקראת תואר "מוסמך למדעי הרוח" תל–אביב: אוניברסיטת תל–אביב.

18 ص. 26 في النص العبري، ص. 29 في النصّ العربي، وقارن (http://www.arabicac.com/content.asp?id=103) ويحصل اليهود على علامات أعلى من علامات العرب ص. 27 في النصّ العبري.

الأوزان العربية (خصوصًا صوت العين والتشديد): فعَل، فعِل، فعُل، فعَّل، فاعلَ، أفْعلَ، تفعّل، إنفعل، تفاعل، افتعل، إفعلّ (عادة لا يُدرج، هنالك 15 وزنا)، استفعل، فاستبدلوها بالأرقام اللاتينية التالية I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X.

التقليد الاستشراقي

هنالك في الدراسات الاستشراقية فكرة سائدة، تقول بأنّ العربية لغة يمكن بحثُها، إلّا أنّها لا تصلُح أن تكون أداة بحث.[19] هذه الفكرة، في تقديرنا، لا مكان لها لا في الماضي ولا اليوم.[20] يُشار إلى أنّ الكثيرين من الأكاديميين العرب وكذلك اليهود وآخرين في شعوب أخرى، يفضّلون كتابة أبحاثهم بلغات أجنبية عالمية (في الغالب تُترجم إليها عن لغة أمّ الكاتب) ولا سيّما الإنجليزية، وذلك لدوافع تتعلّق بموضوع شخصي، إمكانية الترقية في السُلّم الأكاديمي. لا وزن، أو في أحسن الأحوال، يكون وزن الأبحاث المكتوبة بالعربية أو بالعبرية أقلَّ بكثير ممّا لو نُشرت بلغة عالمية. أولًا لأنّ عدد قرّاء اللغة الأجنبية يكون أكبر (العرب غير مغرَمين بالقراءة!) وثانيًا لأنّ مقيّمي الأبحاث من الأجانب عادة، ولا يُجيدون العربية. وللمقارنة هنالك من يدّعي أنّ العبرية لغة بحث حديثة،[21] وهي التي كانت غير محكية طيلةَ سبعة عشر قرنًا متتالية، وغدت لغة محكية من جديد، منذ أواخر القرن التاسع عشر فقط كما أشرنا سابقًا، ومعجمها محدود إذا ما قورن بلغات أخرى كالعربية والإنجليزية والألمانية. أصحاب اللغة هم الذين يجعلون من لغتهم الأُمّ/القومية لغة بحث معتبرة في الحياة الأكاديمية العالمية، وفي مجالات أخرى. يحضُرني في هذا السياق، ما قاله أستاذي ومرشدي في أطروحة الدكتوراة، زئيف بن حاييم (1907–2013) ردًّا على استفسار حول صعوبة الاطّلاع على أبحاثه الأساسية في الدراسات السامرية، كونها

19 ص. 30، وفي الأصل العبري ص. 27، بدون تعليق.

20 انظر ممدوح خسارة، الكتابة العلمية باللغة العربية قديما، كتاب المناظر لابن الهيثم نموذجا. مجلة التعريب، ع. 40، ص. 205–245.

21 انظر مثلا: זהר לבנת, העברית כשפת מחקר، مُتاح على الشابكة.

مكتوبة بالعبرية. كان رده: فليتعلّموا العبرية (שילמדו עברית). مع هذا، يجب التنويه بأنّ الجزء الخامس من سلسلة أبحاث بن حاييم حول العبرية والآرامية بحسب التقليد السامري، الذي يتناول قواعد لغة التوراة السامرية العبرية والصادر عام 1977، قد صدر بالإنجليزية عام 1999 ليكون متاحًا لدائرة أوسع من الباحثين والدارسين.[22]

يعود هذا التقليد (מסורת, tradition) في استخدام العبرية في تدريس العربية في جامعات إسرائيل إلى منهاج أوائل المدرِّسين، خرّيجي الجامعات الألمانية مثل الأساتذة المعروفين د. تس. بنعيط (ت. 1973)، ش. د. غويتاين (ت. 1985)، ي. ي. ريڤلين[23] (ت. 1971)، و ي. ح. پولوتسكي (ت. 1991) في الجامعة العبرية في القدس، والذين لم يملِكوا ناصية العربية كلغة منطوقة، بالرغم من معرفتهم العميقة والواسعة لقواعد العربية المكتوبة وتاريخها ومعجمها. بعبارة موجزة، عرفوا عن العربية لا العربية نفسها، وشتّان ما بينهما. تمتّعوا بمعرفة نظرية، لم ترق إلى التطبيق العملي شبه الروتيني. لا شكّ أنّ السبب الأساسي لدى معظم المحاضرين اليهود، لعدم استخدام العربية المعيارية (MSA، بين بين، العامّية، أو خليط منها) في تدريس مساقاتها المختلفة من لغة وأدب وتراث، نابع من عدم توفّر المعرفة العملية الكافية لذلك، وقد ينسحب هذا التعليل على بعض المحاضرين العرب أيضًا بالنسبة للغة المعيارية وهذه النقطة بحاجة لمزيد من الاستقصاء.

ذلك المنهاج الشبيه بمنهاج تدريس اللاتينية أو اللغات الميتة، كان سائدًا في أوروبا في القرون الغابرة، في تدريس اللغات القديمة المندثرة. يركّز هذا المنهاج على فهم وتحليل

22 Ze'ev Ben-Ḥayyim with the assistance from Abraham Tal, *A Grammar of the Samaritan Hebrew*. Based on the Recitation of the Law in Comparison with the Tiberian and other Jewish Traditions.The Hebrew University Magnes Press, Jerusalem, Eisenbrauns, Winona Lake, Indiana, 2000.

23 والد رئيس دولة إسرائيل الحالي؛ ترجم **القرآن** للعبرية ونُشر سنة 1936 وقصص **ألف ليلة وليلة** في 32 مجلدًا صدرت في السنوات 1947–1971.

اللغة المكتوبة صرفًا ونحوًا ودلالة، أي التحليل الفيلولوجي، وترجمتها إلى اللغة الأمّ، من دون إيلاء مهارة التحدّث أيّة أهمية تُذكر، أو فهم المنطوق من اللغة أو الكتابة بها. بعبارة أُخرى، يغطّي هذا المنهاج أقلّ من ثلث معرفة العربية لا غير. يمكن تشبيه هذا المنهاج من الشرح والتحليل بتشريح الجرّاح للجثة الهامدة ليطّلع على ما فيها، لا ليدرس كيف تعمل أعضاؤها مع بعض وتتطوّر. يدّعي معدّو الدراسة أنّ تدريس العربية بالعبرية نابع من "تأثيرات الإرث الاستشراقيّ المعتمد في هذا المضمار، أو ربّما كذلك بفعل تأثيرات من دوافع عسكرية واستخباراتية بنيويّة متأصّلة عند المحاضرين" (ص. 28، 63). لا شكّ أن الشقّ الأوّل من هذا الادّعاء أوِ الاستنتاج صائب، وآن الأوان في تقديرى بعد قرن تقريبًا للتحرّر منه، ولكنّ الشقّ الثاني بحاجة لمزيد من الإيضاح والتحليل. إنّ المنطق البسيط يقول إنّ مثل هذه الدوافع والمحفّزات العسكرية والاستخباراتية (إيجاد فرص عمل أيضا) تتطلّب حتمًا مهارة في التحدّث بطلاقة بإحدى اللهجات العربية على الأقل، والسؤال الملحاح كيف من الممكن أن يكتسب الطالب هذه المهارة من مُحاضر هو بنفسه، غير قادر على التحدّث بطلاقة لا بالعربية المعيارية الحديثة، ولا بلهجة عربية معيّنة. يجب ألا يغيب عن البال إمكانية اكتساب العربية، محكية أو مكتوبة، في نطاق الخدمة العسكرية، في أذرع الجيش والمخابرات المختلفة.

حول تدريس العربية في الجامعة العبرية

هذه إجابة الأستاذ مناحِم ميلْسون[24] (1933-).

"يدور حديثي عن الجامعة العبرية، لأنّي أعرف الوضع فيها أكثر ممّا أعرف عن الأوضاع في الجامعات الأخرى. آمل أن تكون العربية لغة التدريس [في قسم اللغة العربية وآدابها]

24 أستاذ اللغة العربية وآدابها في الجامعة العبرية، درّس بالعربية في تسعينات القرن الماضي حتّى تقاعده عام 2002، وكانت إجابته عن سؤالي: لماذا لا تُستخدم العربية كلغة تدريس في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة العبرية؟ تسلّمت الإجابة إلكترونيًا في شباط، والفقرة الأخيرة منها في أيار 2017 .

في جامعة حيفا، إذ إنّ معظم أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب هناك من العرب. أرى أنّه من المرغوب فيه حقًّا تدريس العربية بالعربية. يبدو لي أنّ أغلب المدرِّسين، أبناء جيلي والأصغر سنًّا يعتقدون ذلك. إذن، لماذا لا نرى ذلك على أرض الواقع؟ يكمُن السبب الرئيس، في تقديري وببساطة، في أنّ جلّ المدرِّسين (ليس الكلّ) يستصعبون استخدام العربية كلغة أكاديمية. الجدير بالذكر أنّ الأستاذين شموئيل موريه وألبير أرازي كانا يستخدمان العربية في تدريس بعض المساقات. أنا أيضًا، بينما أتحدّث بالعربية بسهولة وبمتعة وأستطيع، بل وأُحبّ إلقاء المحاضرات وإجراء النقاش بالعربية المعيارية أيضًا، أجد استخدام العبرية في التدريس والتحليل أسهل منالا. إنّها مسألة تعوّد وأُلفة. تعود جذور ذلك إلى تاريخ تعليم هذه المادّة في البلاد. جيل المدرّسين الأوّل (بنعط، غويتاين، پولوتسكي) كانوا خرّيجي الجامعات الألمانية، ولم يتحلّوا بالثقة حِيال استخدام العربية في التدريس. في الجيل التالي، دڤيد أيلون، مئير كيستر، يهوشع بلاو، حاييم بلانك، غدا الوضع أكثر تعقيدا. بخصوص أحدهم، كيستر، أعلم أنّ تمكّنه من العربية بكلّ أنماطها وأنواعها كان كاملا. مع ذلك امتنع من التدريس بالعربية، ليس بالطبع بسبب عدم القدرة، ولكن نتيجة قناعته بأنّ استخدام لغة أخرى في التدريس لشرح النصوص العربية وتحليلها، يؤدّي إلى فهم النصوص بشكل أعمق وأدقّ.

بالمناسبة، أنا درّست بالعربية بعض مساقاتي، في الحلقات الدراسية حول أدب نجيب محفوظ، وفي مساقات أخرى حول القصّة المصرية في السنة الثالثة وفي إطار مقرّرات شهادة الماجستير. شجّعتُ وطلبت من الطلاب الإجابة بالعربية أيضًا، إلّا أنّ معظمهم استصعب ذلك. هذا لم يكن أمرًا سهلًا كل "هلقده". أظنّ، وبالرغم من الصعوبة، ينبغي السعي من أجل الإكثار بقدر الإمكان، من استخدام العربية كلغة تدريس في قسم اللغة العربية.

لا شكّ عندي أنّ القدرة على استعمال العربية كلغة تدريس هي من المؤهلات التي يجدر أخذها بعين الاعتبار عند اختيار المرشّحين للتدريس في قسم اللغة العربية وآدابها. إنّها من المؤهلات المستحسنة، إلّا أنّها ليست الوحيدة ولا الأهمّ. ثمّة مؤهلات ضرورية أساسية تأتي قبل قدرة النطق بالعربية، وهي الكفاءة العلمية وموهبة البحث والإبداع الأكاديمي".

في هذا السياق، لا بدّ لي من التنويه بما حصل معي مع الأستاذ الفذّ الراحل مئير يعقوب كيستر (1914–2010) في أواخر ستينات القرن العشرين. في امتحان شفوي عنده حول القرآن الكريم، خيّرني الأستاذ قائلا: "بأية لغة تريد أن نُجري الامتحان؟"، وعدّد بضع لغات ولكن لم تكن العربية من بينها. أجبت، "أُفضّل العربية فهي موضوعنا، أليس كذلك؟"، وهكذا كان، مردّدًا عبارته المعهودة "على الرَّحَب والسَّعة"، كان يسألني بالعبرية. إجاباتي بالعربية المعيارية لم تكن مفهومة للممتحِن مائة بالمائة في أكثرَ من موضع، فكان يقاطعني قائلا بالعبرية: "ماذا تقصد هنا؟" كرّرت الإجابة نفسها ولكن بعبارات مختلفة أحيانًا ومع هذا، أصرّ في النهاية على سماع بعض إجاباتي بالعبرية.

إنّ فهم المكتوب شيء وفهم المنطوق شيء آخرُ تمامًا، أمامنا ملَكَتان لغويتان مختلفتان، وهناك من سمع العربية من الأستاذ كيستر ولكن ذلك لم يحدث في التدريس قط. أضف إلى ذلك أنّه تجـدر الإشارة إلى أنّ لغة أمّ كلّ من موريه (1933–2017)، وأرازي (1938–) المتقاعديْن هي العربية العراقية بالنسبة للأول، الذي وصل البلاد عام 1951، والعربية اللبنانية بالنسبة للثاني الذي هاجر إلى البلاد عام 1969. لا ريب في أنّ ما ورد في الفقرة الأخيرة من إجابة ميلسون، كما صاغها هو بنفسه بالعربية، (البقية ترجمتي من العبرية) ستكون مثار نقاش، وقد تطرّقت إليها لاحقًا باختصار. في هذا السياق لا بدّ من ذكر أستاذين لي في قسم اللغة العربية في القدس: ب. موسى پيامنتا المقدسي الأصل (1921–2012) ودرّس بالعبرية بالرغم من أنّ العربية المقدسية لغة أمّه الأولى؛ وب. حاييم بلانك (أبو دهود، 1926–1984) الباحث المعروف في اللهجات العربية الحديثة، في فلسطين والعراق، ودرّس بالعبرية. اشتغلتُ مساعدًا (assistant) عند بلانك سنوات طويلة، ولا أذكر أنّنا تحدّثنا بالعربية لا المعيارية ولا العامّية، اللهمّ إلّا عبارة هنا وجملة هنا، إلا أنّني أعلم أنّه كان يتحدّث بالعربية العامّية مع عجوز من بيت صفافا كان يزوره بين الفينة والأخرى.

حتّى سبعينات القرن العشرين، على الأقلّ، كانت العبرية لغة التدريس في مؤسّسات التعليم العالي في البلاد (ص. 24). ويذكر الأستاذ ي. بلاو (1919–، المتقاعد منذ العام

1989 في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة العبرية) في مقابلة معه، أنّه بدأ في دراسة العربية في جامعة ڤيينا عام 1937 عملًا برأي أحد أعمامه، وذلك لأنّها ستساعده على الانخراط في المجتمع في فلسطين، إذا ما قرّر الانتقال للعيش هناك. من الواضح أنّ دراسته العربية في ما بعد في الجامعة العبرية، أهّلته أن يصبح لاحقًا عضوًا بارزًا في سلك التدريس مدّة طويلة، لا سيّما في مجال العربية الوسطى (Middle Arabic) المسيحية واليهودية، وشغل منصب رئيس مجمع اللغة العبرية في القدس في السنوات 1981–1993. بكلمات معدودة، علّم قواعد العربية بأنماطها وتحدّث عن العربية بالعبرية وكتب عن لهجة بير زيت ولم ير، على ما يظهر، أيّ مسوّغ أو محفّز لامتلاك ناصية العربية المعيارية حديثًا وكتابة أو أيّ نمط من اللهجة الفلسطينية لينخرط في المجتمع الفلسطيني بحسب نصيحة عمّه.[25]

سألت ب. مئير بار أشير (1955–)، المحاضر الآن في قسم اللغة العربية وآدابها في الجامعة العبرية، وتلقيت هذه الإجابة (بداية أيار 2017). "لغة التدريس عندنا هي العبرية ولكن في معظم المساقات تستخدم العربية بواقع ثلث إلى نصف الحصّة. القِسم يحثّ المدرّسين على القيام بذلك ويستجيب معظمهم. بعبارة أخرى، العربية الحيّة تحتلّ الآن مكانًا أكبر ممّا كان عليه الوضع في الماضي. هنالك بالطبع فروق كبيرة بين الخرّيجين اليهود بصدد القدرة على التعبير الشفوي والتحريري. هنالك من يصل لمستوىً جيّد وهنالك من يبقى بعيدًا جدًّا من ذلك".

قارن هذا بالقول "يتمّ تدريس غالبية المساقات باللغة العبرية، وإذا ما درّس المحاضر باللغة العربية، فإنه يقوم أحيانًا بتلخيص المضامين باللغة العبرية".[26] هذا يذكّرني بردّ أحد المحاضرين اليهود الشرقيين على سؤال وجّهته له طالبة يهودية أشكنازية في مساق للشعر العربي الحديث، ولغة التدريس فيه كانت العربية المعيارية في أواخر ستينات

25 https://www.youtube.com/watch?v=Fl0i8yTS4po&feature=youtu.be.

26 انظر ص. 28 في الإصدار بالعربية وص. 25 في الإصدار الأصلي بالعبرية.

القرن الماضي. كانت تلك الطالبة لا في العير ولا في النفير، فاستفسرت عمّا كان يدور في المحاضرة وجاء ردّ المحاضر: בקיצור נמרץ יש למשורר צרור של צרות أي: باختصار شديد يعاني الشاعر من مصائب جمّة! هنالك مشكلة موضوعية وهي البون الشاسع بين الطلاب العرب والطلاب اليهود من حيث المعرفة العملية للعربية.

يقول طالب أنهى مؤخرًا دراسته لشهادة الماجستير بتفوّق: "يئير خوري درّس بالعربية المعيارية مساقين في الأدب الحديث عام 2007 أو 2008. كلّ المساقات الباقية دُرّست بالعبرية ولم تُدمج فيها العربية. كنّا نقرأ النصّ العربي وننقله إلى العبرية وكلّ ما يدور حوله من شرح وتحليل يكون بالعبرية. في تقديري لا يكون الطالب اليهودي عند تخرّجه قادرًا على التكلّم والكتابة بالعربية المعيارية. التركيز في جميع المساقات ينصبّ على بحث عدّة جوانب لغوية، وليس على اكتساب اللغة وقواعدها. أعتقد أنّ الجامعة تؤهّل معلمين عربًا نظرّيًا، أي اكتساب أساليب البحث، أمّا بخصوص القدرة على التكلّم بالعربية المعيارية باتقان فلا، إنّها تتأتّى بالمجهودات الشخصية. لا أعتقد أن قدرتي على التعبير قد تحسّنت بعد دراستي في الجامعة، وإنّما تحسّنت لأني أقرأ الكثير من المؤلّفات بالعربية كمؤلّفات طه حسين والعقاد وحنا مينة وإلخ".[27]

يبدو لي أن كثيرين من المحاضرين، كما ورد في هذه الدراسة أيضًا، يحبّذون التدريس بالعربية كما هي الحال بالنسبة للغات الحية الأخرى، ولكنّهم لا يُطبّقون ذلك لسبب

27 الوضع نفسه تقريبًا كان قبل خمسين عامًا ونيّف عند حصولي على الشهادة الجامعية الأولى في العربية من الجامعة العبرية. ما زلت أذكر كيف كنّا، نحن الطلاب العرب في أواخر ستينات القرن الماضي، نُطلق على قسم اللغة العربية في الجامعة العبرية، اسم "قسم/حوچ الترجمة"!! انظر مثلا ما يقوله بهذا الشأن صديقي في الدراسة فتحي فوراني، **بين مدينتين، سيرة ذاتيّة**. لا ذكر لدار نشر. ط. 1، 2014؛ ط. 2، 2017: كان الأولى تسمية القسم "قسم الترجمة من العربية إلى العبرية"، ص. 141؛ عن مستوى اللغة العربية في الجامعة يقول: ارحموا عزيز قوم ذلّ!؛ شهادة "ب. أ." في الترجمة من العربية إلى العبرية، ص. 142؛ حول الإحجام عن استخدام العربية في تدريسها أيّام الانتداب البريطاني لأنّ ذلك يفسدها انظر:
חיים בלנק, **לשון בני אדם**. מוסד ביאליק, ירושלים, 1989, ص. 10.

أساسي وهو أنّ معظمهم يستصعبون استعمال العربية كلغة أكاديمية. إحراز ملكة لغوية في العربية المعيارية شفويًا وتحريريًا يتطلّب مجهودًا كبيرًا متواصلًا ووقتًا طويلًا ومعاناة ليست بضئيلة، إذ إنّ هذا النمط اللغوي ليس لغة أمّ أحد، إلا أنّه قد يصبح كذلك بعد جهد جهيد. كل ذي تجربة في هذا الشأن يعي كيف كان في المراحل الأولى لاكتسابه اللغة المعيارية شفويًا، يتردّد ويعير المبنى (الإعراب) من جهة، وحركة عين فعل المجرّد الثلاثي التي وُصفت بأعقدَ من ذنب الضبّ، جهدًا يفوق أحيانًا الاهتمام بالمضمون. مثل هذه النقاط الجوهرية، في تقديري، لم تحظ بأي ذكر تقريبًا في هذه الدراسة قيد المراجعة.

العربية في جامعة حيفا

في القسم الثاني من الإصدار قيد البحث، يرى القارىء أنّ حضور العربية في الجامعات الإسرائيلية، منذ سبعة عقود ونيّف، قائم بالاسم فقط تقريبا. كلّ المساقات المتوفّرة في أقسام اللغة العربية وآدابها، تُدرَّس عادة باللغة العبرية إلا في ما ندر، وعندها يكون ذلك مشفوعًا بتلخيص بالعبرية. لا نحيد عن جادّة الصواب، إذا ما قلنا بأنّ محور التدريس، يدور حول ترجمة من الأصل العربي، قديمًا كان أم حديثًا، إلى لغة الهدف، العبرية الحديثة وليس بالعكس، وفي البحث الفيلولوجي، أي قراءة وتحليل وترجمة نصوص قديمة. بعبارة موجزة، يكون التركيز على فهم المكتوب (ما تراه العين) بمستوياته المختلفة، لا المنطوق (ما تسمعه الأذن)، واكتساب معرفة نظرية بحثية عن العربية، وشتّان ما بين هذا وبين معرفة العربية عمليًا بمهاراتها الثلاث. معرفة اللغة عمليًا تشمل المقدرة على القراءة والفهم والحديث والكتابة بشكل ينعت عادة بلغة الأمّ، وفي الطرف الآخر هناك معرفة نظرية لفهم المكتوب فقط، وهي أسهل بكثير من المعرفة العملية. لا غرابة إذًا في وجود أساتذة للعربية كثيرين جدّا، يحملون أعلى الدرجات الأكاديمية، وهم غير قادرين لا على التعبير الشفوي ولا على الكتابي بمستوىً مقبول ولا نقول قريبًا من لغة الأمّ. بصورة عامّة يمكن القول إنّ التعامل مع اللغة العربية في الجامعات الإسرائيلية

باستثناء جامعة حيفا منذ السنوات الأخيرة وكأنّها لغة ميتة كاللاتينية أو الأكادية أو الأوغاريتية.

في البحث قيد العرض والمراجعة، وُصفت مكانة العربية في الجامعات الأربع بـ"الهامشية، لغة أجنبية ثانية، لا تحدّث بها" (ص. 27، 63)، ومن المستهجن حقًّا أن يكون الوضع في الجامعات الأربع واحدًا ولا بدّ من التفريق بين المستويات. أظن أنّ نسبة استعمال العربية في جامعة حيفا تفوق بكثير النسبة في الجامعات الثلاث الأخرى. نسبة المحاضرين والطلاب العرب أعلى كما ذكرنا. هذه هي المعلومات التي تلقيتها من محاضر كبير في قسم اللغة العربية في جامعة حيفا:

> في مساقات الشهادة الجامعية الأولى في اللغة العربية وأدبها تُستخدم العربية في تدريس ثلاثة أرباع تلك المواضيع، أمّا في مرحلة الماجستير فتصل النسبة إلى 97%. يحقّ لكل محاضر اختيار لغة التدريس (العربية أو العبرية). جزء من المحاضرين اليهود يدرّس بالعربية. طلاب المدارس الثانوية اليهودية الذين يحصلون على الشهادة الجامعية الأولى يكونون بأغلبيتهم الساحقة قادرين على إجراء محادثة جيّدة بالعربية المحكية. مستوى التعبير بالعربية المعيارية جيّد لدى هؤلاء الخرّيجين وعند بعضهم يكون جيّدًا جدًّا وأحيانًا ممتازًا. كلّ الخرّيجين قادرون على فهم كامل للمحاضرات في العربية.[28]

وهذا ما أدلى به طالب يعدّ رسالة الماجستير (أواسط أيّار 2017):

28 وصلتني الإجابة بالعبرية إلكترونيا في بداية أيّار 2017 ونقلتها إلى العربية، وقد فضّل الأستاذ عدم ذكر اسمه. أشير هنا باستخدام لفظة "شهادة" بدلًا من "لقب" المترجمة عن العبرية وهي غير مفهومة لدى غير العارفين بالعبرية في العالم العربي وما أكثرهم، انظر: مثلًا ملحوظة رقم 35 ص. 205، في: Haseeb Shehadeh, On the Arabic in Israel. *Al-Hasad* 4 Israel, 2014.

فيما يخصّ التدريس في جامعة حيفا على حدّ علمي ومن تجربتي الشخصية، تمّ التدريس في كلّ المساقات التي تعلّمتها باللغة العربية، فالمحاضرون العرب واليهود، على حد سواء، متمكنون وملّمون باللغة بشكل جيد وملحوظ. للأسف لا معلومات لدي حول الخرّيج اليهوديّ، لم أصادف طالبًا يهوديّا في المساقات التي درستها.

مصادر هذا الإصدار

أضف إلى ذلك، لا وجود لأي موقع إلكتروني جدّي بالعربية في أية جامعة من الجامعات الأربع المذكورة. في هذا الشأن، اعتمد المعدّون الثلاثة على مصدرين أساسيين إضافة للمراجع المذكورة: الدليل لأقسام اللغة العربية في الجامعات الأربع، واستبانة تضمّ ثمانية أسئلة (لا مقابلات كما ذُكر، ص. 26 إلا نادرًا) أُرسلت لمحاضرين وطلاب الدراسات العليا (170 محاضرًا، 131 من اليهود و39 عربيًا و398 طالبًا منهم 233 يهوديًا و165 عربيًا (نيسان-أيّار 2015، ص. 26، 40). هذه هي الأسئلة العامّة: مستوى الطلاب عربًا ويهودًا في اللغة العربية؛ مستوى الاهتمام بتدريس المهارات[29] اللغوية؛ ما هي لغة التدريس في أقسام اللغة العربية وآدابها وما نسبتها، وهل من سياسة واضحة في هذا الشأن؟ هل التركيز على الأدب العربي القديم يفوق التركيز على الأدب الحديث، هل من اعتبارات واضحة بخصوص اختيار المساقات؟ ما حصّة الثقافة العربية مقارنة بالثقافة الإسلامية؟ ما هي نظرة الطلاب نحو اللغة المعيارية من جهة، واللهجة المحكية من الجهة الثانية؟ هل مناهج التدريس تقليدية أم متعدّدة؟ أيواجه الطالب العربي صعوبة في تعلّم القواعد (في الترجمة العربية: النحو) مقارنة بالطالب اليهودي؟

29 في الترجمة العربية: مؤهّلات وفي العبرية **מיומנויות**.

من الواضح، يقول المعدّون وبحقّ هنا، أن هناك ضرورة كبيرة لتغيير جذري في تدريس العربية (ص. 36). ممّا يجدر ذكره، أن خُمس المشاركين العرب أجابوا علــى الأسئلة الثمانية بالعبرية في حين أن يهوديًا واحدًا أجاب بالعربية. يبدو أنّ العبرية أسهل بالنسبة لذلك الخُمس من لغتهم العربية المعيارية، وهذه ظاهرة يجب أن تؤرِّق الغيورين على لغتهم، هويتهم،[30] وكيانهم. وتبيّن من هذه الاستبانات بأنّها لا تمثّل بتاتًا الوضع لدى عامّة السكان في إسرائيل، وأنّ المستطلعة آراؤهم يميلون بمعظمهم إلى اليسار (ص. 60). انطلاقًا من هذا الواقع، لا بدّ من إجراء دراسة أخرى تأخذ كافّة أطياف المجتمع بالحِسبان، لتأتي بنتائج أكثر واقعية؛ كما أنّ إجراء مقابلات وجهًا لوجه، يقوم بها مختصّون في هذا المجال، أفضل من مجرّد توجيه أسئلة عامّة تُرسل إلكترونيا. زد على ذلك، أنّه لا بدّ من إضافة أسئلة أخرى لاستطلاع آراء المحاضرين والطلاب مثل: شروط قبول المحاضرين من جهة، وقبول الطلاب من جهة أخرى؛ التفكير في إمكانية استحداث مساقات جديدة مثل البحث المقارن بين العربية والعبرية؛ هل المعرفة النظرية للعربية المعيارية كافية لفهم شامل وعميق للأدب العربي الحديث نثرًا وشعرا؟، التعبير الشفوي والتحريري، تطور اللغة العربية عبر العصور، العربية المكتوبة في شتّى الأقطار العربية، نصيب العامية في الشعر والنثر العربيين المعاصرين.

30 انظر عبدالله البريدي، هوية ناطقة، منظور جديد يمزج اللغة بالهوية والحياة. كتاب المجلة العربية 197. الرياض 1434 هـ/2012م؛ عيسى برهومة، اللغة والهوية، جدل الثابت والمتحول، الملخص التنفيذي. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، المؤتمر السنوي للعلوم الاجتماعية والإنسانية (الهوية واللغة في الوطن العربي)؛ فايز الصُيّاغ، إشكالية الهوية وثنائية اللغة والترجمة في السياق العربي المعاصر. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، المؤتمر السنوي للعلوم الاجتماعية والإنسانية (الهوية واللغة في الوطن العربي)؛ رائد عكاشة، دور اللغة في تشكيل الشخصية والهوية والبناء المعرفي. المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية: مؤتمر اللغة العربية ومواكبة العصر، المحور الخامس، القسم الثاني، ص. 67-140.

بعض التوصيات

في القسم الثالث من الدراسة وضع المعدّون توصياتِهم لإصلاح الوضع الظالم القائم، وهذه التوصيات هي ثمرة مشروع مشترك، كما ذُكر آنفًا بين معهد ڤان لير، ومركز دراسات، وجمعية سيكوي. من هذه التوصيات اعتبار العربية لغة سلام بين الطرفين. في تقديري يجب المطالبة بتدريس العربية بالعربية مثلها مثل سائر اللغات الحيّة في العالم، ذات التراث الغني في مضامير كثيرة من العلم والمعرفة، ومسألة التفاهم النسبي، قد يتمّ أحيانا بين الأفراد بالإشارة عند صفاء النوايا وبين الشعوب عند احترام قرارات الشرعية الدولية؛ تعليم العربية في الوسط اليهودي من الصفّ الأوّل ولغاية الثاني عشر، كما هي الحال لدى عرب البلاد بالنسبة للعبرية (لا نكشف سرًّا إذا ما قلنا إنّ تجربة تدريس العربية في المدارس اليهودية في البلاد هي بمثابة قصّة فشل طويلة)؛ اعتماد مشروع تعزيز العربية في الأكاديميا، أي عقد المؤتمرات بالعربية؛ استخدام العربية في تدريسها وتدريس آدابها وليس العبرية كما هو جارٍ الآن؛ استيعاب محاضرين عرب أكثر في سلك التدريس (هذا الموضوع أثار وما زال يثير مشكلة عويصة جدا، ويلاحظ مثلًا عدم وجود أي محاضر عربي كبير في قسم اللغة العربية في الجامعة العبرية التي أُسّست عام 1926 وحتّى الآن!)؛ إلزام جميع التلاميذ بدراسة العربية كشرط للحصول على شهادة البجروت (الثانوية العامّة).

وهنا أُضيف ثلاث نقاط هامّة: وجوب منح الطالب الحقّ قانونيًا في كتابة رسائله الجامعية حتّى أطروحة الدكتوراة بالعربية (والخلاصة بالإنجليزية أو بالعبرية مثلًا)، وهكذا تتطوّر العربية وتنمو باطّراد كأداة بحثية أيضا. لا بدّ من العمل بجدّ وفق خطّة متكاملة لنقل ما يلزم من الموادّ البحثية ذات الصلة إلى اللغة العربية. مثل هذا المشروع لا تقوم به إلا مؤسّسة حكومية مثل وزارة المعارف بالتعاون مع مجلس التعليم العالي. وثالثًا ينبغي تطبيق المرسوم الانتدابي القاضي بأنّ اللغة العربية لغة رسمية في البلاد وهذا يعني أمورًا هامّة كثيرة معروفة للجميع مثل ظهور العربية في الحيّز العام، في الوزارات، والجامعات، والمؤسّسات، ووسائل الاتّصال على اختلافها كما هي الحال في بلاد

ثنائية اللغة مثل فنلندا حيث الفنلندية والسويدية. ما زلت أذكر قول أحد أساتذتي المرموقين (إدوارد يحزقيل كوتشر 1909-1971) في قسم اللغة العبرية في الجامعة العبرية، في بداية حلقة دراسية في نطاق شهادة الماجستير في أواخر ستينات القرن الماضي، عندما تبيّن له أنّ جميع الطلاب تقريبًا لم يعرفوا الألمانية. قال "أتعرفون أن أهمّ لغة سامية هي الألمانية"؟ قوله هذا عكس واقع توفّر الأبحاث الأساسية حول اللسانيات السامية، آنذاك على الأقل، باللغة الألمانية.

مدرّس العربية المنشود

في تقديري، ينبغي أن يكون مدرّسو العربية في الكليات العربية الأربع آنفة الذكر وغيرها، من خيرة عرب البلاد في معرفة اللغة العربية نظريًّا وتطبيقيًا، ومن الغيورين عليها أيضًا، فهم معدّو معلّمي العربية في المدارس والكليات في المستقبل، إذ إنّ خرّيج اللغة العربية في الجامعات الإسرائيلية بوجه عامّ حتى اليوم، غير متمكّن من العربية المعيارية كلامًا وكتابة، إلا إذا اجتهد وكدّ في المطالعة والكتابة طويلا طويلا. بعبارة أخرى، لا أرى بأنّ الجامعات الإسرائيلية حتّى اليوم تخرّج مؤهّلين لتدريس العربية في المدارس الثانوية ودُور المعلّمين في الوسط العربي. هناك ما يشبه الحلقة المفرغة، وللجهود الشخصية اليد الطولى في هذا المجال. هناك رأي يقول بأنّ أقسام اللغة العربية في الجامعات الإسرائيلية "لا تخرّج كُتابًا وشعراء إنّما باحثين ومعلمين..."[31]. لا أدري على أيّ أساس أُضيفت اللفظة "ومعلمين"، فمن المعروف أن الجامعات الإسرائيلية لا تخرّج معلّمين مؤهّلين للغة العربية! بحث اللغة والتحدّث والمعرفة عنها شيء والتحدّث والكتابة بها ومعرفتها العملية بشكل سليم لا نظريًا فحسب، شيء آخر مختلف تماما. إنّ التمكّن من العربية المعيارية حديثًا وكتابة بمستوى لغة الأمّ، إضافة إلى التضلّع من لهجة عربية معيّنة، إلى جانب خلفية أكاديمية معاصرة وإنتاج بحثي مقنع كمًّا وكيفًا، سيكون المبتغى الذي يجب أن يُسعى لتحقيقه. هذان الجانبان، على ما يبدو، نادران في مؤسّسات التعليم العالي في البلاد

31 http://www.arabicac.com/content.asp?id=103.

وفي بلاد أخرى كثيرة. في تقديري، عند اختيار أعضاء جُدد لتدريس العربية في الجامعات، ينبغي أخذ هذين العنصرين بالحُسبان بالأهمية نفسها، وإذا تعادلا رغم استحالة حدوث ذلك فيجب ترجيح كفّة جانب المعرفة الحية للغة. مثل هذه المعرفة يمكن امتحانها مثلًا، كما أشرت في مناسبة أخرى، بواسطة إلقاء محاضرة ارتجالية حول موضوع ما من اختصاص المرشَّح، لمدّة 30-45 دقيقة، وإدارة النقاش بعد ذلك مع الحضور. بصدد معرفة لهجة عامّيّة قد تكون محادثة المرشَّح مع ولد/بنت صغير(ة) السنّ إطارًا مناسبا. من نافلة القول أن يكون أعضاء لجنة اختيار المرشَّحين متضلّعين من العربية نظريًا وتطبيقيًا وباحثين معروفين.[32]

ربّ سائل يقول هل سيُقبل في سلك التدريس الجامعي في البلاد شخص له أبحاث قيّمة كثيرة في اللغة العبرية مثلًا إلا أنّه غير قادر لا على التحدّث ولا على الكتابة بالعبرية المعاصرة؟ قدر لا بأس به من المشكلة يكمُن في اعتقاد استشراقي ما زال راسخًا وسائدًا في معظم الجامعات الأجنبية، يقضي بأنّ العربية، كما ذُكر سابقًا، لغة ميّتة كاللاتينية تصلح أن تكون مادّة للبحث والتحليل والمقارنة بأخواتها الساميات المندثرة، لا للحديث والكتابة بها ولا أداة بحث، كما هي الحال في الجامعات العربية. هنالك أكثر من أربعمائة مليون ناطق بنمط عربي معيّن في العالَم، وكلّ خريج للمرحلة الثانوية يستطيع التواصل مع أخيه في العالم العربي من خلال استخدام ما يسمّى بعربية المثقفين، بين بين، اللغة المشتركة. يبدو أن التمكّن من العربية نظريًّا وتطبيقيًا أمر في غاية الصعوبة ولذلك يفضّل البعض الشقّ الأول والبعض الآخر الشق الثاني وقلّما نجد من يسيطر عليهما الاثنين بنفس المقدار والمستوى. هذه الظاهرة تذكّرني بما وجدته ذات يوم على الشابكة:

32 قارن ما ورد في: عبد العزيز الصاعدي، مدخل في الكفايات الواجبة في أستاذ اللغة الجامعي ليواكب لغة العصر. المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية: مؤتمر اللغة العربية ومواكبة العصر، المحور الأول، ص. 95-158.

> Theory is when you understand everything but nothing works. Practice is when everything works, but you don't understand why. In this research station, we combine theory with practice: nothing works, and we don't understand why.

أي "النظرية هي عندما تفهم كلّ شيء ولكن لا شيءَ يعمل. الممارسة هي عندما يعمل كلّ شيء، ولكنك لا تفهم لماذا. في هذه المحطة البحثية، نحن نجمع بين النظرية والممارسة: لا شيء يعمل، ونحن لا نفهم لماذا". وكتب ابن خلدون أنّ الملكة اللسانية غير صناعة اللغة أي القواعد، لأنّ المعرفة عن الشيء ليست هي معرفة الشيء نفسه "فمعرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها، هي علم بكيفية، لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، إنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصناعات علمًا نظريا، ولا يُحكمها تطبيقيًا".[33]

كلمة ختامية

إنّ دولة إسرائيل، التي تسعى على الدوام أن تعرّف نفسها بأنّها دولة الشعب اليهودي، تجمع كمًّا هائلًا من الجنسيات المهاجرة إليها من جميع أنحاء العالَم، وتمارس بنشاط، ما يسمّى بـ"بوتقة/أتون الصهر" (כור היתוך)، أي عدم الحفاظ أو على الأقلّ، عدم التشجيع على الحفاظ على لغات اليهود الأصلية، فما بالك بالنسبة للعربية لغة أهل البلاد الأصليين، الذين لا يتمتّعون بنفس حقوق الأكثرية. ثمة رأي سائد في دولة إسرائيل يقول بأنّ اللغات الأخرى، تشكّل تهديدًا على العبرية. خُمس المحاضرين اليهود، المستطلعة آراؤهم، يعارضون أن تكون للعربية مكانة متساوية مع العبرية، في حين أنّ خُمسين من الطلاب اليهود عبّروا عن الرأي نفسه. عبّر كلّ المشاركين في الاستبانة عن ضرورة تدريس

33 **المقدّمة** لابن خلدون، تحقيق عبد السلام الشدادي، الدار البيضاء، 2005/ 306.

العربية في الوسط اليهودي، وأنّ معرفتها بشكل جيّد، تعزّز فرص السلام في الشرق الأوسط، أمّا ضرورتها لأغراض عسكرية فهي متوسّطة في تقدير المحاضرين والطلاب اليهود، وهذا أمر لافت، غير متوقّع. يُذكر ثانية، أنّ أولائك المشاركين ليسوا عيّنة تمثّل المجتمع الإسرائيلي بأسره وهذه الآراء بحاجة لتمحيص.

حيث تكون الأرض واللغة والإنسان ينمو الشعب، وفي الأراضي المقدّسة نُهبت الأرض بمعظمها، هُمّشت العربية ومنعت وأُقصيت وما زالت تُعبرن وتتعبرن وتنحسر،[34] والإنسان العربي يتأرجح في هذا الخضمّ. إنّ تراجع العربية وانحسارها في البلاد يعكس تصاعد السياسة المعادية لأصحاب هذه اللغة. يبدو لنا، أنّه على المدى البعيد، فإنّ تعزيز مكانة اللغة العربية بنمطيها الرئيسين، المعيارية والمحكية، لدى أبناء إسحق وإسماعيل في الأراضي المقدّسة سيكون لصالحهما. إن الشعوب العربية تذوق الفقر والاستعباد منذ مدّة غير قصيرة ولكنّها لم تتخلّ عن لغتها.

34 انظر/ https://www.arab48.com/مقالات-وآراء/مقالات-وآراء/2018/04/04/الرابي-موسى-بن-ميمون-يتقلب-في-قبره. منع استخدام العربية في مستشفى رامبام في حيفا حيث يكوّن العرب ثلث العاملين فيه وقسم كبير من زوّاره عرب أيضا، ينسحب الأمر ذاته على محلات أرومه وكافي كافي.

ملحق:

عيّنة من الأخطاء اللغوية:

وقعت أخطاء لغوية كثيرة، لا سيّما في النحو منها:

١) في الصرف

أ) معافون بدلا من معفيون ص. 36-35.

٢) في النحو:

أ) التشكيل:

١) العاليّ ص. 5، 8، 15، 16، 23، 24، 25، 29، 30 ملاحظة 15، 37، 39، 40، 42، 53، 58، 60، 62، 63، 65، 66.

٢) إن غالبية الفئات مجمعةً ص. 8.

ب) الإعراب: اختيار الصيغة السليمة

١) والمواطنون العرب في إسرائيل الناطقين ص. 6.

٢) التحديات التي تنطوي عليها تعزيز مكانة ص. 9.

٣) يجب أن يرافقه بالمقابل تحوّلًا في الحيز العام برمته ص. 11.

٤) يصل عدد مؤسسات التعليم العاليّ في إسرائيل حاليًا اثنان وستّين مؤسسة، ص. 13.

٥) إذ إن هنالك فرق شاسع ص. 29.

٦) إنّ النظرة إلى اللغة العربية... هي بمثابة استمرارًا للنظرة ص. 29.

٧) إذ يرى جزءًا كبيرًا من الجمهور الإسرائيلي بالعرب "تهديدًا أمنيًا"؛ بمثابة استمرارًا، ص. 30.

٨) فإنّ هناك طلاب يدرسون ص. 32.

٩) ولكنّهم على أرض الواقع، متخصّصين في الثقافة والدين الإسلاميّ ص. 32.

١٠) بعد انقضاء سنتان ص. 37، 39.

١١) غير واضحًا ص. 39، 41، 42.

١٢) أن تتمتّعان ص. 45، 51، 63.

١٣) المكان التي لا يتوقّع فيه حضورًا كبيرًا للغة العربية ص. 53.

١٤) يُجمع جلّ المشاركون 61.

١٥) إذ تحيط بدولة إسرائيل بلادًا تسود فيها ص. 63، 64، 66، 67، 79.

ت) التذكير والتأنيث

١) إحدى الأمثلة ص. 13، ملحوظة 3.

٢) نحو الأقليّة العربيّة ولاحتياجاته ص. 29.

٣) التمييز بين ثلاث مستويات ص. 32.

٤) المكان التي لا يتوقّع فيه حضورًا كبيرًا للغة العربية ص. 53.

ث) جملة صفة وجملة صلة

١) في منطقة معينة التي ص. 14.

٢) إلى اللغة العربيّة كلغة التي يجب "تشفيرها" ص. 30.

٣) في ستة حيّزات أكاديميّة (والتي تشكّل خمس ...) ص. 33-32.

٤) والنحوّ، تدّرس ص. 33، 34.

ج) استعمال حرف الجر

١) يحاول هذا المجتمع إلى تقديم جملة من ص. 13، ملاحظة 3.

٢) تكمن قوّتها من أهميّتها ص. 23.

٢) يتردّدون من الحديث بالعربيّة ص. 29.

٣) بعض الاهتمام لتدريس لغة التواصل ص. 33؛ ص. 34.

قراءة في كتاب: محمود غنايم، غواية العنوان: النصّ والسياق في القصّة الفلسطينيّة.*[1]

محمّد صدّيق

جامعة بيركلي، الولايات المتحدة

كما يُشير عُنوان هذه الدراسة النقديّة، فإنّ موضوعها الرئيسيّ يتمحورُ حول طبيعة العُنوان الدالّ وديناميكيّته، بصفته دالاً استهلاليًّا، في الأعمال القصصيّة للكتّاب الفِلَسطينيين في إسرائيل. يموضع المؤلّف، بشكل موفّق، الدور الهامّ للعُنوان في علاقة تشكيليّة مع الشقّين الآخرين –النصّ والسياق– لتقدّم مجتمعة الإطار الجدليّ الذي تُستعرضُ القصص المختارة ضمنه. أيًّا كان خيار المرء لتصوّر الجدليّة المعقّدة بين هذه

* ترجمته عن الإنجليزية ريم غنايم.

1 محمود غنايم، **غواية العنوان: النصّ والسياق في القصّة الفلسطينيّة**، الناصرة: مجمع اللغة العربية، 2015.

The Lure of the Title: Text and Context in Palestinian Fiction, 1948–2012. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 2015

المصادر الرئيسيّة الثلاثة للمعنى، فإنّ حسّ الترابط والسببيّة التشكيليّة بينها يبدو أمرًا محتّمًا. كيف يتنبّأ العُنوان المفرد أو يعرّف أو يثير إشكاليّات التطوّر في قلب النصّ؟ وكيف تتواشج العناصر في النصّ، وتلفت الانتباه إلى الأحداث والظروف –السِيريّة، الاجتماعيّة، السياسيّة، التاريخيّة وغيرها– المحيطة به؟ هذه هي الأسئلة الرئيسيّة التي يسعى تحليل الأعمال المختارة للإجابة عنها. ويبدو أنّ الفرضيّة النظريّة الأساسيّة التي توجّه كلًّا من نهج الدراسة العامّ وتحليلها النصّيّ والسياقيّ التفصيليّ تشير إلى أنّ تجاهل أيٍّ من هذه العناصر الثلاثة، يعني حتميّة إهمال النصّ الأدبي، وتقييمه بشكلٍ غير دقيق وخالٍ من المضمون، إن لم يكن أسوأ من ذلك.

يوفّر اللجوء إلى اللهجة المحكيّة الفلسطينية بتشكيلاتها المتنوّعة، سواء في العُنوان أو النصّ، أحد مفتاحين رئيسيّين لفكّ الشبكة المتداخلة للعلاقات ذات الدلالة في النصوص المدروسة. أمّا المفتاح الآخر فهو مقتبس من رؤى وممارسات وإستراتيجيات منظّري الأدب والسيميائيّين في مجال الحداثة وما بعد الحداثة؛ وعلى الخصوص جوليا كريستيـفـا (Julia Kristeva) وجيرار چـينيت (Gérard Genette).

تقدّم العيّنة التمثيليّة –إلى حدّ ما– والتي تتألّف من أربع عشرة قصّة متنوّعة الطول، تمّ تأليفها بين الأعوام 1948 و2012، مادّة للتحليل الشامل، ثلاث من هذه القصص فقط ألّفتها نساء. هذه الحقيقة المجرّدة تشير إلى العامل الجندريّ، وتقيس بدقّة التفاوت بين مشاركة الفِلَسطينيين من رجال ونساء في الإنتاج الأدبيّ والفنّيّ. ويُظهر تحليل هذه القصص الثلاث أنّه من المستحيل المرور بهذا الاختلاف وتبعاته الاجتماعيّة والسياسيّة العميقة مرور الكرام.

إضافةً إلى المقدّمة، التمهيد، الخاتمة، قائمة المراجع وفهرس الأعلام والأعمال الأدبيّة، يحتوي الكتاب على خمسة فصول تصنّف القصص المختارة وفق معيارين رئيسيّين: التسلسل الزمنيّ والانتماء النوعيّ للأدب. وكما تُظهر القائمة التالية، فإنّ عناوين الفصول الخمسة تشير إلى اتّجاهين في آن واحد، إلّا أنّ الاتّجاه العامّ يتحرّك بثبات بعيدًا عن الأنماط التقليديّة للكتابة العربيّة –في المقام الأوّل، العربيّة الرفيعة ذات الأسلوب

الأدبيّ المنمّق أحيانًا- ليقترب نحو العامّيّة واللغة غير الفصيحة الأكثر اقتصادًا. يظهر هذا بوضوح في العناوين الفرعيّة المرفقة بعناوين المجموعات التي اقتبست منها القصص المحدّدة. لهذا نجد عناوين لفصول عامّة على نحو: "بين الكلاسيكيّة والرومانسيّة"، "الطريق نحو الواقعيّة"، "في خضمّ الواقعيّة" و"الغوص في الشعبيّ" مقسّمة إلى تصنيفات تأطيريّة إضافيّة لكلّ مجموعة أو عمل أدبيّ. على سبيل المثال، ينقسم الفصل الرابع الموسوم بـ "الغوص في الشعبيّ" إلى: 4.1 "إخطيّة: الجريمة والعقاب بصيغة فلسطينيّة"، أو 4.3 "كلام غير مباح: شهرزاد ما زالت تحكي"، وهكذا دواليك.

لتوضيح إستراتيجيّة الكتابة بشكل أوسع، أعرض البند الثاني من الفصل الأوّل الموسوم بـ"بين الكلاسيكيّة والرومانسيّة"، حيث يدرس هذا القسم قصصًا من مجموعة قصصيّة للأديب مصطفى مرّار بعُنوان **طريق الآلام وقصص أخرى**، والذي يضيف إليه المؤلّف العبارة المؤثّرة "الإرث الكلاسيكيّ عاجزًا". وبالمناسبة، فإنّ هذه الإستراتيجيّة البلاغيّة "الاستباقيّة" تجسّد مركزيّة "العُنوان" وتنوّعه بالنسبة إلى النصّ النقديّ بقدْر ما تجسّد عناوين القصص متونها الأدبيّة.

يحملُ تحليل قصص "طريق الآلام" بالكامل التقييم الاستباقيّ في العُنوان الفرعيّ الملحق. فيما يلي وصف المؤلّف لعجز مرّار في التعبير عن الحالة النصيّة قيد التحليل:

> النظر إلى هذه القصص الأربع يؤكّد الجوّ الذي يوحي به العنوان؛ إنهّ توجّه نيوكلاسيكيّ لا أثر للواقعيّة ولا حتّى للرومانسيّة في أجوائها. وهذا يستحضر أمامنا أجواء القصص، التي كتبت في نهاية القرن التاسع عشر في الأدب العربيّ، من حيث تحليقها في عالم الخيال وصلتها الواهية بالواقع. (37).

وهكذا، يبدو أنّ الاختبار الحاسم للتقدّم والسلامة الفنّيّة يتمثّل –إلى حدّ كبير– في ملاءمة المستوى اللغويّ للمتطلّبات الفنّيّة/الجماليّة للحالة الدراميّة التي يعبّر عنها النصّ، فمن خلال إنطاقه لشخصيّاته البسيطة بالفصحى، أو العربيّة "الكلاسيكيّة"، بدلًا من

العامّيّة، ينتهك مرّار هذا المبدأ الرئيسيّ للواقعيّة. يفتح هذا الاستقراء الدقيق للتوتّر الدائم والمتأصّل بين مستويات اللغة الرسميّة/المعياريّة والدّارجة/العامّيّة للغة العربيّة في النصوص ذاتها – يفتح آفاقًا جديدة يندر تناولها حتّى الآن في بحوث أصيلة. وفي هذا الصدد، يكون من الجدير بالذكر أنّ استخدام العامّيّة في الأعمال الأدبيّة المكتوبة بالعربيّة المعياريّة كان أمرًا مستنكرًا حتّى لدى روّاد الواقعيّة الأدبيّة، مثل الكاتب المصريّ الحائز جائزة نوبل، نجيب محفوظ.

وبالمثل، فإنّ حالة الأقلّيّة العربيّة الفِلَسطينيّة في إسرائيل غالبًا ما تستدعي تأكيد الانتماء إلى الأرض، أحيانًا من خلال التذرّع بالعامّيّة الغريبة والمميّزة لمكان ولادة الشخصيّة الخياليّة (أو المؤلّف). ولأسباب مماثلة، تستخدم الكاتبات العربيّات في إسرائيل، أحيانًا، العامّيّة لخدمة الأجندة النِّسْوِيّة التي ترفض وتتحدّى السيطرة الذكوريّة في المجتمع والثقافة العربيّة، وإن كان ذلك في مجال الأدب القصصيّ فقط. يتّضح من تحليل غنايم أنّ استخدام العامّيّة في العُنوان أو النصّ، وخصوصًا استخدام ما يُعتبر لغة خارجة عن المألوف أو غير لائقة، يهدف إلى خلخلة الأعراف والمحرّمات الاجتماعيّة فيما يتعلّق بالمعايير الاجتماعيّة السائدة. هذا الاستخدام لهذه اللغة يمثّل غالبًا صفعة متعمّدة على وجه الرقابة.

أمّا إذا كانت الأعمال الأدبيّة تمتلك –في جوهرها– سلطة تاريخيّة أو كان استخدام العامّيّة –بما في ذلك العامّيّة "غير اللائقة" أو حتّى "الخارجة"– يحسّن –بالضرورة– نصًّا أو يروّج لتمكين مجموعة اجتماعيّة محدّدة – هذه الأسئلة هي ذات موضوع، ولكنّها تحتاج إلى نظر. إلى جانب ذلك كلّه، فإنّ سلسلة الأسباب التي تستند إليها حجّة الكتاب حول هذا الأمر هي كالتالي: يمنح الاستخدام الفعّال للعامّيّة في القصّة الفلسطينيّة السرد قوّة واقعيّة تعزّز الدلالة الفنيّة لهذه الكتابة. من خلال المصداقيّة الناجمة عن السرد العامّيّ المدعّم، والمغلّف باللهجات المحليّة المميّزة للشخصيّات الفِلَسطينيّة الدراميّة التي بقيت على الأرض بعد عام 1948، يعيد ذلك للأدب القصصيّ تأكيد الرواية الفِلَسطينيّة للهُويّة الوطنيّة ويوجّهها. ومن نافلة القول الإشارة إلى أنّ هذه الجدليّة

يتحتّم انطباقها بالمثل على أعمال الكاتبات الفِلَسطينيّات، مع الأجندة النِّسْوِيّة المضافة إليها.[1]

أودّ الآن تناول السؤال الهامّ حول المنهج النقديّ المستخدم في الكتاب. من الواضح أنّ هناك علاقة سببيّة محدّدة بين المنهج والأثر في هذه الدراسة، حيث يدلّل القالب الموحّد للبحث بشكل كبير على وظيفة المنهج النقديّ الصارم الذي يضيء طريقه ويحافظ عليه. وبدون استثناء، وبغضّ النظر عن القضيّة المعالجة، فإنّ طابع الكتابة يبرز اهتمامًا دقيقًا بالضروريّات الهامّة للعمق والاتّساق والوضوح والدقّة، بالإضافة إلى الصفاء الأسلوبيّ البارز في الغالب.

وبجِدّيّة فكريّة دائمة، يتّسم نهج المؤلّف نحو النصوص الأدبيّة بالتوجّه الشكليّ بطبيعته –إن لم يكن شكلانيًّا تمامًا– وبالطرد المركَزيّ في توجّهه. أعني أنّ النصّ الأدبيّ يتمتّع بالأولويّة والسيطرة، وهو وحده يستدعي الاعتبارات النظريّة والنقديّة واللغويّة والثقافيّة والتاريخيّة التي تؤطّره. وسواء أكانت نقطة انطلاقه هي العُنوان أم الموضوع أم اللغة أم أيّ جانب آخر من جوانب النصّ، فإنّ نهج الطرد المركَزيّ هذا يشمل تحليل وجهات النظر ذات الصلة –اللغويّة، السيميائيّة، التناصّيّة، الـپـارا نصّيّة (النصوص الموازية)، العبرنوعيّة وغيرها– والتي تربط النصّ وتحليله بأطر مرجعيّة وإدراك أوسع وأعمّ. تشهد على ذلك الملاحظات الموسّعة والمفصّلة التي ترافق التحليل المسهب، وقائمة المراجع الموسّعة والمتناسقة التي تدلّ على استيعاب استثنائيّ للمعايير العلميّة العالية، والتزام لا يتزعزع بهذه المعايير.

1 في حين أن الأدلّة "المؤيّدة" التي تدعم صحّة هذا السيناريو قد لا تتوفر بسهولة، فإنّه من الصعب أن نرفض معقوليّتها، خاصّة إذا تذكّرنا التأثير الكبير لروايات تشارلز ديكنز على قوانين عمل الأطفال في إنكلترا في أواخر القرن التاسع عشر، أو التأثير العميق لرواية جيمس جويس **يوليسيس**، وقصيدة "عواء" لألن جينسبرغ على قوانين الرقابة وحريّة التعبير في الولايات المتحدة الأمريكيّة، في القرن العشرين.

وفي هذه النواحي الأساسيّة يتردّد صدى كتابة غنايم بقوّة مع خيرة تقاليد الدراسة الكلاسيكيّة، تمامًا كما تتناقض بشدّة مع الكتابات الأكاديميّة الأخيرة في الأدب العربيّ التي تميل إلى عزل النصّ في موقع ثانويّ لصالح نظريّة أدبيّة خادعة أو لغيرها. لا يهمّ كثيرًا ما الذي يوجّه هذا الافتتان، والذي يحدث ربّما بشكل خاصّ في الدراسات الأكاديميّة الأمريكيّة – المنبهرة بالنظريّات الرائجة أو المحدودة المعرفة باللغة العربيّة (وبالتالي عدم القدرة على التواصل مباشرة مع المصادر الرئيسيّة للأدب العربيّ)، أو التي تعاني من الأمرين معًا. والنتيجة النهائيّة محكومة بالفشل في كلّ الأحوال، فهي تميل إلى "تنظير" النصّ الأدبيّ نفسه خارج السياق. ولهذه الأسباب، ولأسباب أخرى عديدة غيرها يبشّر ظهور دراسات مستنيرة نظريًّا ودقيقة نقديًّا مثل كتاب **غواية العنوان** بنقلة نوعيّة في مجال الدراسات الأدبيّة العربيّة.

في حين أنّ طلّاب وباحثي الأدب عمومًا، والأدب العربيّ خصوصًا، هم الأكثر استفادة من نشر هذا الكتاب، فإنّ نطاقه وأهميّته لا يقتصران عليهم فحسب، حيث يتجاوز الكتاب بأهمّيته وصلته إلى ما هو أبعد من ذلك، ليقتحم مباشرة مجموعة من الميادين والمجالات ذات الأهمّيّة عبر الأطياف الأكاديميّة والعلميّة والفكريّة الواسعة. لعلّ هذا هو السبب في أنّ الكتاب قد نُشر، أيضًا، بالإنــجــليزيّة. هذا ومن المرجّح أن يفيد الطلّاب والباحثون في المجالات ذات الصلة، مثل الدراسات العربيّة/الإسلاميّة، التاريخ، اللغويّات، الدراسات الثقافيّة، علم الإنسان (أنثروبــولوجيا)، الفولكلور، الدراسات الإثنيّة، دراسات الجُنوسَة (الجِنْدِر)، دراسات المرأة، وغيرها – من النهج النقديّ الدقيق والمعرفة الواسعة والرؤى العميقة لهذه الدراسة المتميّزة.

"أن تقف مكتوف اليدين"

الأزمة الفونولوجية – الصوتية في تدريس اللغة العربيّة في جهاز التربية والتعليم العبري*

ألون فراجمن

جامعة بن جوريون في النقب

تُعتبر العربية لغةً رسميةً في دولة إسرائيل، إلى جانب العبرية، ومع ذلك، تُدرَّس هذه اللغة على نطاق شديد المحدوديّة في جهاز التربية والتعليم العبري، كما تُشير الدراسات والأبحاث إلى صعوبة بالغة يعاني منها الطلاب المتحدثّون بالعبرية في اكتسابهم مهارة الكتابة باللغة العربية، وفي تمكّنهم من صوتيّات هذه اللغة ومخارج حروفها.

إنّ الدراسات التي كُرِّست لفحص الأخطاء الكتابية في اللغة العربية بين أوساط طلاب الصفوف الثامنة حتى العاشرة من متحدّثي العبرية كلغة أم، تشير إلى وجود أخطاء إملائية – أورتوغرافية (خلل في التهجئة) وأخرى فونولوجيّة – صوتية (خلل في التمييز

.....

* ترجمته عن العبرية أثير صفا.

الصوتي بين الحروف) بنسبة تقترب من الـ 80% بين أوساط طلاب المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية، هذا دون ملاحظة تحسُّنٍ بارز حتى بعد أربع سنوات من دراسة اللغة العربية. يشير الباحثون إلى "عبء لغوي" يُثقل كاهل متحدّثي العبرية: من جهة، هناك عسر إملائي مصدره انعدام القدرة على التفرقة بين الحروف المتشابهة شكليًا في اللغة العربية (مثل، ج-ح-خ)، والتي تُكتب بصور مختلفة وفق موضعها في الكلمة. ومن جهة أخرى، عسر صوتي في التمييز بين صوتيات الحروف قليلة الاستخدام باللغة العربية، والتي بدورها تتشابه على مستوى السمع والنطق مع حروف أخرى بهذه اللغة، كما تتشابه في الوقت نفسه مع صوتيات قائمة باللغة العبرية (مثلاً، ض - د – ד)، ولهذا يتعذّر ويتعسّر أمر اكتساب هذه الحروف بشكلٍ كبير. كي نُلمّ بمعنى "العبء اللغوي" المطروح أعلاه، ونحيط بالمصدر الأساسي للعسر الناجم، أخضعنا هذا البحث للإجابة عن السؤال التالي: هل مصدر العسر عند طلاب الثامن، الحادي عشر، والثاني عشر (N=72) صوتي أم إملائي، أم كلاهما معًا؟

حاولنا الإجابة عن هذا السؤال من خلال تقديم مهمة شملت 48 كلمة، أُدخل إلى بعضها خطأ كتابي مقصود، في المستويين الفونولوجي-الصوتي أو الأورتوغرافي-الإملائي، وبعضها ظلّ على حاله سليمًا. بالنسبة لكل كلمة، طُلب من الخاضعين للفحص تحديد ما إذا كانت الكلمة تتمتّع بتهجئة سليمة أم لا. تشير نتائج البحث إلى أن العسر الإملائي-الأورتوغرافي الذي يلازم الطلاب على امتداد المرحلة الإعدادية لا يشكل عاملا هاما بالنسبة لطلاب الصف الثاني عشر، ولكن العسر في المضمار الفونولوجي-الصوتي يبقى على حاله.

تؤكد نتائج هذا البحث نتائج سابقة تتعلق في مسألة غياب الانكشاف الكافي على اللغة العربية طوال سنوات تدريسها في جهاز التربية والتعليم العبري، كما تشير إلى أنّ اللغة العربية تُدرَّس بالأساس كمنظومة رموز كتابية تفتقر إلى التمثيل السماعي الوافي، حتى بالنسبة لأولئك الذين استكملوا دراستهم لنيل خمس وحدات تعليمية في اللغة العربية في إطار المدرسة الثانوية، بعد ست سنوات من دراسة العربية.

كعضو في لجنة موضوع اللغة العربية، كان لزامًا عليّ تقديم هذه النتائج إلى مفتّشي تدريس اللغة العربية وراسمي السياسات اللغوية ومخطّطيها في وزارة التربية والتعليم، لأدعو بهذا إلى إحداث تغيير حاسم في تدريس اللغة العربية في جهاز التربية والتعليم العبري، وقيادته إلى مناح أكثر أهمية بالنسبة للطلاب في السنوات القريبة القادمة.

خلفيّة

العربية هي إحدى أهم اللغات العالمية، وإحدى اللغات الرسمية في الأمم المتحدة، ولغة الأم لمعظم سكان الشرق الأوسط والأقلية العربية في إسرائيل، كما أنها اللغة التراثية لحوالي 20% من مواطني الدولة اليهود الذين تمتد أصولهم الجغرافية إلى الدول العربية.[1] دولة إسرائيل هي الدولة الوحيدة في المنطقة، التي لا تحتل فيها العربية الصدارة كلغة رسمية أولى، وإنما تُعتبر لغة رسمية ثانية في مكانتها، بعد العبرية. تمتد الصلاحية القانونية لهذه "الرسمنة" إلى عهد الانتداب البريطاني في منطقتنا، بموجب المادة 82 من دستور حكومة فلسطين لعام 1922.[2]

بما أن إسرائيل، من حيث موقعها الجغرافي، تقع في قلب العالم العربي ولُبّه، ويعيش في داخلها ناطقو اللغتين العربية والعربية جنبًا إلى جنب، فمبدئيًا، ينصّ المنطق على توقّع استغلالها كدفيئة لاكتساب اللغة العربية كلغة ثانية لمتحدّثي العبرية. على النقيض من ذلك، يدلّ الواقع على أنّ مكانتها لا ثبات فيها وهي تتغير رهنًا للظروف السياسية.[3] هذا على الرغم من أنّ اللغة العربية بتراثها وثقافتها شكّلت في الماضي جزءًا لا يتجزأ من ثقافة العديد من المجتمعات اليهودية، وبها خُطّت أهم الكتب الفكرية والفلسفية والدينية اليهودية. مع قيام إسرائيل احتلت العبرية مكان العربية فكانت اللغة الرسمية الأولى،

1 Fragman, forthcoming.

2 פינטו, 2012: 652; Yitzhaki, 2013:290.

3 מנדל, 2015: 31.

لتلغي بذلك العربية كلغة تواصل رئيسية في البلاد، وتنحّيها جانبًا إلى هامش المجتمع، كلغة للأقليّة، فدُرّسَت كلغة أجنبية بمنأى عمّا يحفّها من سياق اجتماعي وثقافي وتاريخي وجغرافي.[4] الاتّكاء الحكومي على القانون الذي سُنّ في عهد الانتداب البريطاني دفع السياسيين إلى العمل على تقويض المكانة الرسمية للغة العربية في إسرائيل منذ الأيام الأولى لإقامتها.[5]

منذ ذلك الوقت وحتى اليوم، وبشكلٍ لافت في السنوات الأخيرة، أخذت تُطرح على الطاولة اقتراحات مختلفة لقانون ينشد إلغاء مكانة اللغة العربية كلغة رسمية ثانية، وبناء تفاوت رسمي بين اللغة العبرية واللغة العربية من حيث المكانة الرسمية.[6] قد نجد في بعض الأحيان، بعض الشواهد على دعم مؤسساتي لتوسيع مكانة اللغة العربية، وذلك مثل ردّ فعل محكمة العدل العليا على توجّه منظمة عدالة بخصوص وجوب تضمين اللافتات في المدن المختلطة باللغة العربية، والتي لم تُنفذ كاملةً حتى اليوم.[7] مؤخرًا، تمّ اقتراح قانون تدريس اللغة العربية في المدارس اليهودية ابتداءً من المرحلة الابتدائية،[8] والذي شُطب من جدول أعمال الحكومة في الوقت الراهن، وقد تجسّد هذه الأمثلة مدى انعدام استقرار مكانة اللغة العربية، واقترانها بالضغوطات السياسية – التي لها أن تطول حتى جهاز التربية والتعليم.[9] مثال على ذلك هو إلزامية تعليم اللغة العربية كتابيًا في الصفوف السابع-التاسع، تجسيدًا لانعدام التكافؤ في مكانة اللغتين (بالمقابل، يتعلّم متحدّثو العربية كلغة أمّ اللغة العبرية ابتداءً من الصف الثاني الابتدائي). عام 2003 توسّعت إلزامية تعليم اللغة العربية لتشمل الصف العاشر من المرحلة الثانوية. ولكن،

4 Mendel, 2013: 383.

5 Merin, 1999: 25.

6 כנסת, 1999; כנסת, 2009; כנסת, 2011; Yitzhaki, 2013: 290.

7 ראו בג"ץ, 2002: 393.

8 כנסת, 2015.

9 Mendel, 2014, 45.

بعد عقد من الزمن قرّر وزير التربية والتعليم في حينه، الراب شاي بيرون، تقليصها دون استشارة التفتيش على تعليم العربية، أو أعضاء لجنة موضوع اللغة العربية.[10]

عام 2008 أقدمت عدة جهات سياسية على محاولة اجتثاث اللغة العربية من مواضيع النواة التي تشترطها وزارة التربية والتعليم كمنطلق عام وركيزة مشتركة للجهاز التعليمي الخاضع لسلطتها، ولكن وزيرة المعارف، البروفيسورة يولي تمير، تراجعت عن نيتها على ضوء الاحتجاج الجماهيري الذي أثاره الجهر بهذه النية. هذه المحاولات المتكررة والمتعاقبة ليست إلا نموذجًا مصغّرًا لمجموعة من الجوانب التي تدلّ في جوهرها على انعدام نديّة مكانة اللغة العربية مقابل نظيرتها العبرية في الحياة اليومية الإسرائيلية، وعلى الفجوة بين مكانة هذه اللغة على "الأوراق الرسمية"، ومكانتها على أرض الواقع، وكذلك على المكانة الباهتة لتدريس موضوع اللغة العربية، والذي يعاني بشكل دوري ومنتظم، أكثر من أي موضوع آخر، من تأثّره بالوضع الدبلوماسي- السياسي والمزاج الوطني العام: لا يوجد موضوع آخر يمكن التحدث فيه، وفي نفس الوقت، عن التعلم بهدف التعرّف على العدوّ، والتعلم بهدف معرفة الجار، كتعلّم العربية.[11] لم تكن اللغة العربية يومًا موضوعًا تحظى دراسته بشعبية وإقبال، باستثناء استكانة قصيرة في منتصف التسعينات، بعد اتفاقات أوسلو. منذ مطلع القرن العشرين وحتى عشية إقامة إسرائيل، شكّل العرب أغلبية مقابل الأقلية اليهودية في حيّز الأرض الإسرائيلية/الفلسطينية. في ذلك الحين اعتُبرت معرفة اللغة العربية والعادات العربية سلعة نادرة تستحق تقدير، بل حتى وسيلةً لإحياء العبرية.[12] وها قد تألبت الظروف التاريخية على تعلّم العربية، ولم تعد معرفة "الآخر" شعارًا تنادي به الثقافة الإسرائيلية أو تعتز.[13]

10 מנדל, 2015: 36.

11 Uhlmann, 2008: 95; Saban, 2006: 563; Saban, & Amara, 2002: 5.

12 אלעזר-הלוי, תשס"ט: 10.

13 פרגמן, 2014.

من منطلقات أمنية، ومن خلال تنسيق مع مفتشي اللغة العربية تحوّل تدريس هذه اللغة إلى مرادف لتدريس لغة العدو. أحد الأمثلة على ذلك هو إقامة وحدة "شيفعات" لتشجيع تعلّم اللغة العربية في المدارس العبرية في أواخر الثمانينات، والشخص الذي عُيّن ليرأس هذه الوحدة هو عسكري سابق. عملت هذه الوحدة خطوة بخطوة مع وزارة التربية والتعليم، لتوفّر للمدارس في التسعينات العديد من المواد التعليمية ذات التوجّه العسكري، وبالتركيز على اللغة العربية المكتوبة (الفصحى).[14] بالإضافة إلى ذلك، فإن قرار تدريس اللغة المكتوبة وحدها كفيل بإثارة تساؤلات حول الاعتبارات التي وجّهت أعضاء لجنة الموضوع طوال سنوات، بإجازة تدريس اللغة المحكية على أساس طوعي واختياري فقط. في ظاهر الأمر تبدو دوافع اقتصار التدريس على الفصحى لغوية – ديداكتيكية، نظرًا لوفرة اللهجات بالعربية، ولكن الاستماتة في معارضة تدريس العربية المحكية كجزء تكاملي من تدريس العربية في جهاز التربية والتعليم العبري، يزيد الشك بالدوافع السياسية، بمعنى "ليس هناك من تتحدث معه/لا حديث يجمعنا بالعرب".[15]

توجّب التنويه بأن قرار وزارة التربية والتعليم الذي يتعلّق بالتدريس الإلزامي للغة العربية المكتوبة لا ينفّذ فعليًا، وإنما بشكل جزئي فقط.[16] ونتيجة لذلك، عدد المتقدّمين لامتحانات البجروت سنويًا لا يزيد عن ألفي طالب. وعلى الرغم مما تبذله الوزارة من جهود، فقد ظلّت عاجزةً عن زيادة هذا العدد بشكل جذري.[17] زيادةً على ذلك، تشير النتائج المختلفة إلى فشل جهاز التعليم العبري بتدريس اللغة العربية وإكسابها.[18] مثال مؤسف على ذلك ورد في إحصاء تم نشره مؤخرًا، والذي يفيد بأن حوالي 95% من العرب سكان إسرائيل يعرفون اللغة العبرية، وحوالي 95% من اليهود لا يعرفون اللغة

14 אלעזר-הלוי, תשס"ט: 7-23.
15 פרגמן, 2000: 140-141.
16 לוסטיגמן, 2008: 167.
17 פרגמן, 2014.
18 ספולסקי ואחרים , 1995.

العربية.[19] إلى حد كبير، يعكس تعليم اللغة العربية في جهاز التربية والتعليم العبري المفهوم المدني الاجتماعي لدولة إسرائيل، وعليه اكتسب أهمية كبيرة.[20] لذلك، وعلى الرغم من أن هذا البحث لغوي بالأساس، يجب أن نرى نتائجه والاستنتاجات المتأتية في أعقابه في سياقها الاجتماعي- السياسي الواسع، والذي يستوجب أن تُدرّس اللغة العربية كلغة رسمية في دولة إسرائيل. هذا، بهدف تطوير مفهوم مدني متكافئ يهدف إلى تحويل المعرفة باللغة العربية إلى معرفة فعلية وعملية تساهم في التواصل بين مجمل مواطني الدولة.[21]

يسعى هذا البحث الذي نحن في صدده إلى فحص العسر اللغوي الذي يصيب أساسات تدريس اللغة العربية المكتوبة لمتحدّثي العبرية كلغة أم، والذين يدرسون اللغة العربية المكتوبة بصفتهم طلابًا في المرحلتين الإعدادية والثانوية. وذلك بهدف تطوير حوار جماهيري وجمعيّ جاد حول تدريس اللغة العربية بين كلٍ من: وزارة التربية والتعليم، أعضاء لجنة موضوع تدريس اللغة العربية، الجهات التي تُعنى بتأهيل معلّمين للغة العربية في المؤسسات الأكاديمية في البلاد.

عمّا قريب، سيواجه مؤلفو الكتب التعليمية ومدرسّو اللغة العربية في جهاز التربية والتعليم العبري تغييرًا جذريًا في المنهاج التعليمي للغة العربية، فيه تُلبّى احتياجات الطلاب الدارسين لهذه اللغة كلغة إضافية، وقد جاء ذلك انطلاقًا من الإيمان بأنّ التغيير الجوهري في مفهوم هذه اللغة وأساليب تدريسها في جهاز التعليم العبري، قد يؤدّي إلى تغيير اجتماعي أكثر شمولاً في مكانة العربية في إسرائيل (ومن الجدير أن ينفذ بموازاته).

19 שנהב ואחרים, 2015: 26.

20 אמארה, 2013; דובינר, 2012: 40; זק, וחלבי, 2000: 169; פרגמן, בהכנה.

21 מנדל, 2015.

العربية والعبرية – أوجه التشابه والاختلاف لغويًا

تنتمي اللغتان العربية والعبرية إلى عائلة اللغات الساميّة. تتقاسم اللغتان صلة تاريخية وثقافية ولغوية راسخة في التاريخ الإنساني. من الناحية الإتيمولوجية الاشتقاقية (علم أصول الكلمات) تُعتبر اللغتان بنات عمّ، بعد تحدّرهما من اللغة الساميّة الأم كأصل قديم مشترك. كانت الأحداث التاريخية في ماضيهما كفيلةً بتفرّعهما، وعلى الرغم من قنوات التداخل العديدة التي امتدّت بينهما على امتداد التاريخ، فقد طرأت تطوّرات لغوية أصيلة في كل واحدة منهما في بيئات لغوية منفصلة. نتيجةً لذلك، يمكننا إيجاد أوجه تشابه كثيرة بينهما، وفي الوقت ذاته أوجه اختلاف كثيرة.[22]

يتعلّق التشابه بينهما بالجوانب: الفونولوجية (الصوتية)، المورفولوجية (الصرفية)، القاموسية (مخزون الكلمات)، والتعبيرية (الإنشائية).[23] فكلّ الأفعال ومعظم الأسماء التي تشكّل القاموسين العربي والعبري مكوّنة من جذر وقالب/وزن.[24] الجذر في كلا اللغتين مركّب غالبًا من ثلاثة حروف، وفي بعض الأحيان من أربعة. الجذور، وكذلك القوالب/الأوزان، هي صور مطلقة في اللغة، ووحده الدمج بينها يشكّل كلمات ذات معنى ودلالة في القاموس اللغوي. بالإضافة إلى ذلك، كلاهما غنيتان بمورفولوجيا التصريف والاشتقاق.[25]

تُكتب اللغتان العربية والعبرية من اليمين إلى اليسار، كما تتمتع كل واحدة منهما بنظامين خطيّين؛ خط الطباعة وخط اليد. يحتوي هذان النظامان في كلا اللغتين على عناصر تشابه واختلاف. بناءً على ذلك، يمكننا أن نتوقّع بأنّ تدريس اللغة العربية المكتوبة لا يفترض به أن يشكّل –على نحوٍ خاص– عائقًا أمام متحدّثي العبرية كلغة أمّ. ولكن نتائج بعض الأبحاث التي سنخّصها بالنقاش لاحقًا دفعت الباحثين إلى طرح

22 פרגמן, ורוסק, 2014: 95.

23 Shimron, 2003: 1.

24 Ravid, 2003, 293.

25 Abu-Rabia, 2002:299.

الافتراض الذي يفيد بأنّ اختلاف المساحة التي تشغلها بعض الخصائص اللغوية في كل واحدة من اللغتين هو مبعث الاعتلال ومصدر الاختلال،[26] هذا طبعًا لو حيّدنا ونحّينا القضايا السياسية والاجتماعية التي تظلّل على ما يسمى بـ "الصراع العربي-الإسرائيلي".

في الحين الذي تتألف فيه العبرية من 22 حرفًا، تتألف العربية من 28 حرفًا. في العبرية، أربعة حروف تمثل كلاً من الصوامت والصوائت (א', ה', ו', י')، ولكن العربية تقتصر على ثلاثة فقط (أ، و، ي). في العبرية هناك خمس حركات، بينما في العربية المكتوبة هناك ثلاث حركات (قصيرة) فقط. الحروف العبرية لا تتصل شكليًا ببعضها، بينما في العربية 22 حرفًا قابلاً للوصل بغيره من الحروف حسب ما يمليه موضع الحرف في الكلمة، باستثناء ستة حروف لا ترتبط بالحرف الذي يليها. ظاهرة تغيّر شكل الحرف المتصل بغيره من الحروف وفقًا لموقعه في الكلمة سواءً في بدايتها أو وسطها أو نهايتها، مع تشابه الحرف المتصل بالصورة الأساسية له كحرف مستقل غير قائمة بالعبرية، باستثناء خمسة حروف تتغيّر صورتها في حال ظهرت في نهاية الكلمة (ך, ם, ן, ף, ץ).

بالإضافة إلى ذلك، عدد لا بأس به من الحروف العربية تكاد تتطابق من حيث الشكل، ويمكن التمييز بينها فقط من خلال نَقطِها أو عدمه، وفقًا لعدد هذه النقاط وموضعها (مثلاً: ج، ح، خ أو ب- ت- ث). زد على ذلك، علامات التشكيل الإضافية التي تساهم في توفير معلومات صوتيّة للغة العربية المكتوبة، مثل الشدّة، همزة الوصل، المدّة، وغيرها. إن استخدام هذه العلامات بالعربية يزيد عن استخدامها باللغة العبرية. المعنى المستخلص من ذلك، هو أنّ العلاقات والأواصر بين وحدات الرموز الشكلية المكتوبة (الغرافيمات – رسوم لغوية مكتوبة) والوحدات الصوتية التي تمثّلها (المورفيمات - أصغر لفظة لغوية مجرّدة تفيد معنى معينًا متضمنًا فيها) مركّبة ومعقّدة على نحوٍ خاص باللغة العربية، فالغرافيمات تمثّل فونيمات (أصغر وحدة من وحدات السمات الصوتية المتمايزة)

26 פרגמן ורוסק, 2014: 95.

مغايرة تمامًا (مثل، ب – ت)، وكذلك غرافيمات مختلفة تمثل الفونيم ذاته (مثلاً، أربع صور لحرف العين تتمثّل بالصوت نفسه).

يُلزم اكتساب القراءة معرفةً تامة بالقوانين المختلفة التي تشكّل ركيزة الكتابة العربية (مثلاً، أشكال الوصل المختلفة بين التجليات المختلفة لكل حرف) ابتداءً من المراحل الأولى في تعلّم القراءة. تُعتبر هذه العملية مركّبة ذهنيًا نظرًا لهذه الخصائص التي تتفرّد بها العربية.[27]

خاصية أخرى للغة العربية، من شأنها أن تخلق بونًا شاسعًا بينها وبين العبرية هي ظاهرة الديغلوسيا (ازدواجية اللغة)، تلك الفجوة بين اللغة المحكية التي تمثّل لغة الأم لكل متحدّثي العربية، وبين اللغة المعيارية المكتوبة (الفصحى) والتي يشرعون بتعلّمها بشكل رسمي في المدرسة الابتدائية.[28]

المعرفة الغرافيمية – الفونيمية (الصوت وتمثّله الكتابي) في اكتساب اللغة

هناك إجماع بين الباحثين على الأهمية البالغة للتمثيل الفونولوجي- الصوتي بالنسبة لدارس اللغات الأجنبية، كشرط أساسي لتطوّر مهاراته وقدراته المعرفية بالقراءة والكتابة في اللغة المكتسبة.[29] عملية اكتساب اللغة المكتوبة تحدث بالتزامن مع التعرّف على العلائق والأواصر بين كل صوت في اللغة وتَمَثُّله الكتابي (الحرف الذي يعبّر عنه كتابيًا)، بمعنى معرفة الحرف الذي يمثّل كل صوت في اللغة، والعكس صحيح أيضا، أي صوت يمثّل أي حرف باللغة.

27 Abu-Rabia, 2001:39.

28 Ferguson, 1959: 325.

29 Flege, 2012.

تتشكّل المعرفة الغرافيمية – الفونيمية (أي العلاقة بين الصوت والحرف المكتوب الذي يمثّله) خلال عملية اكتساب اللغة بواسطة تمثّل الأصوات اللغوية، والتمثّل الإملائي للرموز التي تمثّلها هذه الأصوات. إن تطوّر المعرفة الفونولوجية – الصوتية والمعرفة الأورتوغرافية – الإملائية يتزامن في حدوثه، بواسطة منظومة تعلّم ذاتي عند المتعلّم، ومن خلال تأثّر متبادل: يؤثّر توسّع المعرفة الأورتوغرافية – الإملائية على توسّع المعرفة الفونولوجية – الصوتية، والعكس صحيح. في كل مرّة ينكشف فيها المتعلّم على كلمة مكتوبة، تمنحه الحالة اللغوية الفرصة في ترسيخ معرفته بالعلاقة بين الفونيم والغرافيم (الصوت ورسمه). في هذه العملية، يوسّع المتعلّم ويؤسس تدريجيًا مخزون التمثّلات والرموز الإملائية والصوتية عنده، وهذا ما يؤسّس بدوره للمعرفة الغرافيمية – الفونيمية في اللغة المكتوبة، كشرط ضروري لاستمرارية عملية القراءة.[30]

تعكس تهجئة الحروف باللغة المكتوبة عملية تطور التمثيل الصوتي من قِبل دارس العربية، بواسطة رموز اللغة المكتوبة،[31] وخلال تعلّم تصوّري ولغوي للمنظومة الأورتوغرافية – الإملائية، الصلات الغرافيمية – الفونيمية (الرسم والصوت)، والقاموس اللغوي.[32] كلما تواصلت عملية الاكتساب وتنوّعت توسّعت التجربة اللغوية مع مرور الوقت بأثر تراكمي، وكذلك هو الأمر بالنسبة للمعرفة اللغوية عند دارسي العربية، فهي الأخرى تتجذّر وتترسّخ كما تزداد تركيبًا. بحث الأخطاء الكتابية عند الدارسين بمراحلهم المختلفة في اكتساب اللغة، له أن يوفّر للباحثين، والعاملين في سلك التعليم، ومخطّطي البرامج التعليميّة، وواضعي الكتب المنهاجية، والمعلمين، معلومات جوهرية حول مرجعيّة العوائق باكتساب اللغة عند الدارسين، أسباب هذا التعسّر، وكيفية تحسين هذه العملية، وتقليص نسبة أخطاء الدارسين والإحباط الناجم عنها.

30 Share, 1995: 151.

31 Treiman & Bourassa, 2000: 1.

32 Gillis & Ravid, 2000: 621.

اكتساب اللغة العربية كلغة أمّ عند المتحدثين بالعربية والعبرية على حدٍّ سواء

في التسعينات، كنتُ طالبًا أكاديميًا للقب الثاني في قسم اللغات وتدريسها في جامعة تل أبيب. الأسلوب التدريسي المُتّبع وقتها ارتكز على الافتراض القائل بأن اكتساب اللغة العربية لا يختلف عن اكتساب غيرها من اللغات. ومع ذلك وجد بعض المحاضرين المتميّزين في هذا القسم صعوبة في تفهّم ادّعاءات المشتغلين في تدريس اللغة العربية وإحساسهم بأنّ اكتساب العربية وتدريسها أكثر تركيبًا وتعقيدًا مقارنةً بباقي اللغات. في السنوات الأخيرة نلحظ ازديادًا في عدد الدراسات والأبحاث التي تشير إلى مدى تركيبية اكتساب اللغة العربية بين أوساط متحدّثي العبرية كلغة أمّ في إسرائيل، وفي أعقاب نتائج هذه الأبحاث قرّرتُ أنا شخصيًا اختبار بعض القضايا التي تخصّ اكتساب صوتيات اللغة العربية وكتابتها بين متحدثي العبرية كلغة أمّ.

في دراسة حول اكتساب اللغة العربية المكتوبة بين أوساط المتحدثين بالعربية كلغة أمّ نلحظ وجود توجّهين أساسيين حول العامل الأساسي الذي يؤثر على اكتساب اللغة المكتوبة. أحد التوجّهين، يرى الصعوبة الرئيسية في التركيب الإملائي،[33] بينما يرى الثاني بالطابع الازدواجي للغة مصدرًا رئيسيًا للصعوبة في اكتساب العربية المكتوبة.[34]

تشير نتائج الأبحاث المختلفة إلى التركيب الإملائي للكتابة العربية مُعزّزةً بذلك التوجّه الأوّل المذكور أعلاه. في بحث أجري في مجال التهجئة والأخطاء الكتابية عند طلاب المرحلة الابتدائية، وجدت عزام، بأن الطلاب المتحدثين باللغة العربية كلغة أمّ في الصفوف الأول-السادس وجدوا صعوبة في التمييز بين الأشكال المتشابهة للحرف نفسه، كما أخطأوا في تنقيط الحروف المختلفة (مثلاً، زيادة أو نقصان في عدد النقاط المطلوب) وفي موضعتها (فوق الحرف أو تحته)، بالإضافة إلى ذلك، وجدت عزّام صعوبة عند الطلاب برسم

33 Ibrahim & others, 2002: 322.

34 Saiegh-Haddad, 2003:431.

الحروف وبطريقة الوصل بينها.[35] كانت أبحاثها رائدة في هذا المجال. في الخمس عشرة سنة الأخيرة دعمت أبحاث أخرى عديدة هذه الفرضية، التي تفيد بأنّ التركيب الإملائي للغة العربية يشكل موطنًا مركزيًا للصعوبة في اكتساب اللغة المكتوبة. وعليه، وُجد أنّ عملية القراءة في اللغة العربية عند متحدّثي اللغة العربية كلغة أمّ، أكثر بطئًا مقارنةً بالعملية الموازية التي تحدث عند متحدّثي العبرية كلغة أمّ في قراءة العبرية.[36] وفي أبحاث أخرى وُجد أنّ وقت ردّ الفعل الذي يستغرقه قرّاء متمرّسون، لغتهم الأمّ هي العربية، في التمييز البصري بين كلمات بالعربية أطول من الوقت الذي يستغرقه المتحدّثون بالعبرية كلغة أمّ تجاه كلمات بالعبرية[37] أو كلمات بالإنجليزية بين متحدّثي الإنجليزية كلغة أمّ، وكلمات باللغة الصربو- كرواتية من ِقبل متحدّثي هذه اللغة كلغة أمّ.[38]

بالتوازي مع هذه الأبحاث، أشارت نتائج أبحاث أخرى إلى الطابع الازدواجي للعربية كعامل مؤثر بدرجة لافتة على العمليات اللغوية المختلفة، بما في ذلك الوعي الصوتي وقراءة كلمات وعمليات تهجئة باللغة العربية المكتوبة.[39] من خلال سلسلة من الأبحاث التي أُجريت على أطفال في سنّ الروضة والصف الأوّل من المتحدثين بالعربية كلغة أمّ، فحصت صايغ-حداد البُعد اللغوي بين اللهجة المحكيّة في البيت (لغة الأمّ) وبين اللغة العربية المعيارية – المكتوبة، التي تُدرّس في المدارس العربية بشكل رسمي ابتداءً من الصف الأول الابتدائي. شملت أبحاثها المجالات الفونولوجية - الصوتية، الإنشاء، والثروة اللغوية، ووجدت أنّ العمليات الفونولوجية - الصوتية ومهارات تحليل اللغة المكتوبة

35 Azzam, 1984:1; Azzam, 1993:355.

36 Azzam, 1993:355; Eviatar & others, 2004: 174; Ibrahim & others, 2002: 322.

37 Azzam, 1993: 355; Eviatar & others, 2004: 174; Ibrahim & others, 2002: 322; Ibrahim & others, 2007: 297.

38 Frost, & others, 1987: 104.

39 Abu-Rabia & Taha, 2004: 651; Abu-Rabia, & Taha, 2006: 167; Saiegh-Haddad, 2007 : 431.

متأثرة بشكلٍ مباشر من البعد بين الفونيمات (الوحدات الصوتية) في اللغة المحكيّة والفونيمات في اللغة المكتوبة.[40]

وجد الخاضعون للفحص صعوبةً في استيعاب فونيمات معيّنة باللغة المكتوبة، تحديدًا تلك التي لم تكن مألوفة في اللغة المحكيّة. بالمقابل، لم يواجهوا أية صعوبة باستيعاب فونيمات متطابقة في اللغتين المحكيّة والمكتوبة. بناءً على هذه النتائج تطوّرت فرضية الإتباع اللغوي (linguistic affiliation constraint hypothesis)، والتي تنصّ على صعوبة اكتساب الفونيمات التي لا تُمثّل جزءًا من المخزون الفونيمي في لغة الأمّ عند الدارس أثناء اكتسابه اللغة المكتوبة.[41] وبناءً على هذه الفرضية، الطابع الازدواجي للغة العربية يمثّل ركيزة الصعوبة التي يعاني منها متحدّثو العربية في اكتساب اللغة المكتوبة.

تتطرّق هذه الفرضية بشكلٍ محدّد لا حصري إلى اكتساب اللغة العربية المكتوبة من قِبل متحدثي العربية كلغة أمّ، ولكنها تصح أيضًا على اكتساب لغات أخرى. صحيح أنه لا يمكننا إصدار تعميم شامل يُمكّننا من التنبؤ –بدقة– بالصعوبات التي يواجهها مجمل الدارسين أثناء اكتساب لغات أجنبية،[42] ولكنّ هذه الفرضية فُحصت وأثبتت سريانها على متحّدثي العبرية ممن يدرسون الإنجليزية كلغة أجنبية، بعد أن وُجد بأنّ متحدّثي العبرية واجهوا صعوبة في استيعاب فونيمات اللغة الإنجليزية التي لم يألفوها في لغتهم الأم.[43] يمكننا أن نستدلّ من ذلك على إمكانية فحص هذه الفرضية خارج سياقها الديغلوسي – الازدواجي باللغة العربية، واختبار الصعوبات التي يعايشها متحدّثو العبرية كلغة أمّ ممن يدرسون اللغة العربية المكتوبة كلغة إضافية، من خلال التطرّق إلى الصعوبات

40 Saiegh-Haddad, 2007: 431; Saiegh-Haddad, 2004: 495; Saiegh-Haddad, 2005: 559; Saiegh-Haddad, 2007: 607.

41 Saiegh-Haddad, 2007: 607.

42 Dziubalska-Kołaczyk, 2003, tom V.

43 Russak, & Saiegh-Haddad, 2010: 427.

المحدّدة التي يصطدمون بها أثناء تمثيل الفونيمات العربية التي لا عهد لهم بها في لغتهم الأم. بالتطرّق إلى نتائج أبحاث صايغ-حداد، يمكننا الاستنتاج بأنّ أساس الصعوبة في اكتساب اللغة العربية عند متحدّثي العبرية كلغة أمّ متعلّق بالبعد الفونولوجي بين الأصوات المألوفة في لغتهم الأم وبين أصوات اللغة العربية غير المألوفة.

ومع ذلك، بالتطرّق إلى نتائج أبحاث عزام، إبراهيم، وآخرين ممن ذُكروا أعلاه يمكننا أن نتوقّع بأنّ أساس العلّة في اكتساب اللغة العربية المكتوبة عند متحدثي العبرية كلغة أمّ يرتبط تحديدًا بالتركيبيّة الأورتوغرافية – الإملائية للعربية. أو لعلّ التركيب الأورتوغرافي – الإملائي والبُعد الفونولوجي – الصوتي عن اللغة العبرية يُثقلان -في آن- على الدارس العبري أثناء اكتسابه للغة العربية المكتوبة ليُمثّلا ما يسميه الباحثون بـ "العبء اللغوي".[44]

نتائج بعض الأبحاث التي أُجريت على متحدّثي العربية كلغة أمّ في إسرائيل تدلّ على العلاقة بين المعرفة الفونولوجية – الصوتية والمعرفة الأورتوغرافية – الإملائية، وهي علاقة وثيقة لدرجة يصعب فيها الفصل بينهما.[45] صنّف كلٌ من أبو ربيعة وطه أنواع الأخطاء الكتابية بالعربية المكتوبة عند طلاب الصفوف الأول- التاسع في المدارس العربية، وتشير نتائج الأبحاث إلى أنّ الأخطاء الفونولوجية – الصوتية شكّلت 50% من مجمل الأخطاء بين الطلاب في كل الأعمار. استنتج الباحثان أنّ المرحلة الفونولوجية – الصوتية ضرورية وحاسمة حتى بالنسبة لطلاب المرحلة الإعدادية، وادّعيا، بالارتكاز إلى نتائج بحثهما، بأنّ متحدّثي العربية كلغة أمّ يجدون صعوبة في الإلمام بكلّ التركيبات الصوتية الممكنة، وفي الانتقال من المرحلة الصوتية إلى المرحلة الأورتوغرافية – الإملائية، على العكس تمامًا من دارسي اللغات اللاتينية.[46]

44 Russak & Fragman, 2014a: 359; Russak & Fragman, 2014b, 381.

45 Abu-Rabia & Taha, 2004: 651; Abu-Rabia & Taha, 2006: 167.

46 Frost & others, 1987: 104.

في دراسة أخرى فحصت التهجئة باللغة العربية المكتوبة، وُجد أن طلاب الصف الثامن في المرحلة الإعدادية من متحدّثي العربية كلغة أمّ، أخطأوا في كتابتهم للحركات القصيرة بدلاً من الحركات الطويلة، والعكس صحيح. لقد اختلط عليهم الأمر في كتابة الكلمات المتشابهة صوتيًا (مثلاً، ض- د)، كما أخطأوا في كتابة كلمات معيّنة نتيجة التجانس اللفظي، وهي الكلمات المتشابهة في النطق والمختلفة في المعنى. بالاعتماد على نتائج هذه الأبحاث، يمكن الإشارة إلى مصدر الصعوبة في اكتساب اللغة العربية عند متحدثي العربية كلغة أمّ سواءً من الجانب الأورتوغرافي- الإملائي أو الجانب الفونولوجي- الصوتي.

يسعى البحث الحالي إلى تحديد مصدر الصعوبة الرئيسي في اكتساب اللغة العربية المكتوبة عند متحدثي العبرية كلغة أمّ، هل هو فونولوجي- صوتي أم أورتوغرافي- إملائي، أم كلاهما معًا؟ نتائج الأبحاث في هذا المجال محدودة للغاية. على الرغم من تركيز المنهج التعليمي لوزارة التربية والتعليم حتى الآن على تدريس اللغة العربية المكتوبة، وإهماله الجوانب المحكية للغة العربية (سماعيًا وكلاميًا) إلى درجة كبيرة، فحتى السنوات الأخيرة لم تُجرَ أبحاث مرافقة لعملية اكتساب اللغة المكتوبة. في بحث رائد أُجري في السنوات الأخيرة (والذي انطلق -للمفارقة- من مبادرة خارج نطاقَي وزارة التربية والتعليم والتفتيش على اللغة العربية)، من خلال تحليلٍ نوعي فئوي، تمّ فرز الأخطاء الكتابية باللغة العربية لـ 34 طالبًا في الصف الثامن من متحدّثي العبرية كلغة أمّ في مدرسة شاملة (إعدادية - ثانوية)، ممّن شرعوا بتعلّم اللغة العربية المكتوبة منذ الصف السابع. شهدت نتائج البحث على ما يلي: بعد ما يعادل سنتين من تعلّم اللغة العربية في المرحلة الإعدادية من المدرسة العبرية، وعلى مدار ساعتين أسبوعيتين، كل ساعة تعليمية تستغرق 55 دقيقة للدرس الواحد، وجد الطلاب صعوبة في تمثيل الأصوات المتشابهة (مثل، س – ص)، وفي تمثيل الأصوات المتمثلة برموز إملائية تتشابه في الرسم (مثل: ج – ح- خ وغير ذلك)، وفي تمثيل هذه الأصوات بحروف تغيّر صورتها تباعًا لموضعها في الكلمة (مثل ع، ه).

تحصيلاتهم في مهمة الكتابة كانت 20%. بكلمات أخرى، 80% من مجمل الكلمات التي كتبها الطلاب شملت خطأً كتابيًا واحدًا على الأقل. في معظم الحالات احتوت كل كلمة على عدد من الأخطاء الكتابية التي صُنّفت من قِبل الباحثين حسب نوعها. بالإضافة إلى الأخطاء التي ذُكرت أعلاه، التبست كتابة الحركات الطويلة والقصيرة على الطلاب، وذلك لأن تمثيلها الفونولوجي- الصوتي لا يظهر في العبرية الحديثة، وكذلك في رسم الشدّة والتاء المربوطة وأل التعريف.

على شاكلة متحدّثي العربية كلغة أمّ فإنّ متوسّط الأخطاء الكتابية الفونولوجية المصدر باللغة العربية بين المتحدّثين بالعبرية كلغة أمّ كان 50% في مهمة الإملاء التي شملت 20 كلمة من الكتاب التعليمي للسنة الدراسية الأولى. اختيرت كلمات هذه المهمة من قبل معلمين للغة العربية يُعتبرون من ذوي الخبرة والتجربة، بهدف التأكد من اطّلاع الطلاب عليها في إطار دروس اللغة العربية. على غرار الصعوبات التي وُجدت بين المتحدّثين بالعربية كلغة أمّ في التمثيلات الصوتية – الإملائية، والتي تنبع من جوهر التركيب/التعقيد الأورتوغرافي - الإملائي للكتابة العربية،[47] وُجدت صعوبات مماثلة عند متحدثي العبرية كلغة أمّ في تمثيل الحروف ذات الأساس المتشابه أو المتطابق، والتي يقتصر تباينها على عدد النقاط ومواضعها، وكذلك تمثيل الحروف التي تتغير صورتها وفقًا لموضعها في الكلمة، (ج-ح-خ، ح-ع، ع-غ، ب-ن-ت-ي-ث، ص-ض، ه) وكذلك الحروف الأقل استخدامًا في اللغة العربية (ظ، ث). في مهمة أخرى أُدرجت في البحث المتناول أعلاه، طُلب من الطلاب ترجمة كلمات أُخذت عن كتاب المنهج التعليمي للصف السابع، من العبرية إلى العربية (مثل: ביקר, כפר, זרע)، والنتيجة: أعاد الطلاب الاستمارة بغضب عارم رافضين تنفيذ المهمة، بادّعاء صعوبتها واستعصائها على التنفيذ. وهكذا اضطر الباحثون إلى إلغاء المهمة في إطار التحليل الإحصائي.[48]

47 Fragman & Russak, 2010: 103.

48 Ibid.

بسبب ضيق المساحة التي يغطيها البحث، امتنع الباحثون عن البتّ بشأن مصدر الصعوبة الرئيسي في اكتساب العربية المكتوبة بين متحدثي العبرية كلغة أمّ، أإملائي هو أم صوتي! اعتقد الباحثون أنّ الانكشاف المحدود على اللغة العربية منذ بداية اكتسابها هو العائق الأساسي أمام عملية اكتساب اللغة العربية المكتوبة. وبناءً على ذلك، أعادوا فحص تطوّر اكتساب اللغة العربية المكتوبة في ستّ مدارس في منطقة المركز، على شريحة تتألّف من الصفوف الثامن حتى العاشر (N=335)، في خمس مهمّات مختلفة، فحصت كل واحدة منها جوانب أورتوغرافية - إملائية و/أو فونولوجية - صوتية للغة العربية المكتوبة. نتائج هذا البحث أكّدت نتائج البحث الأول: نسبة الأخطاء الكتابية بين طلاب المرحلة الإعدادية بلغت 80%، وتقلّصت إلى 75% فقط عند طلاب الصف العاشر، أي بعد أربع سنوات من تعلّم اللغة العربية، مع الانكشاف لمدة ثلاث ساعات أسبوعية على اللغة العربية المكتوبة. بالإضافة إلى ذلك، لوحظ تراجع في تحصيلات الطلاب عقب إنجاز مهمة التمييز السمعي (auditory discrimination) في هذا الصف.

فسّر الباحثون هذه النتائج مشيرين إلى اختلال في تأهيل المعلمين (الأغلبية العظمى من المعلّمين لا يمرّرون دروسهم بالعربية، نظرًا لعدم تهيئتهم لذلك في أية مرحلة من تعلّم العربية، ابتداءً من المدرسة وانتهاءً بالجامعة وكليّات التدريس). في الجانب اللغوي، لا يزال البتّ بشأن مصدر الصعوبة الرئيسي بين الطلاب (وقد يطول ذلك معلميهم في حال خضعوا للفحص، ولكن الدراسات لم تُجر بعد على هذه الفئة)، إملائي هو أم صوتي، متعسّرًا على الباحثين، متعذّرًا عليهم. ولكنهم استنتجوا أنّ الطالب العبري يرزح تحت وطأة "ثقل لغوي" (linguistic burden) استثنائي بتعلّم اللغة العربية. كما طرح الباحثون افتراضًا مفاده أنّ التراجع في الجانب السمعي ينبع من انعدام انكشاف الطلاب على اللغة العربية في إطار الدروس اللغوية، سواءً من خلال كلام المعلم نفسه أو من خلال الإعلام. لا يزال تعليم العربية يعتمد بدرجة كبيرة على قراءة النصوص والتمرّن على المواضيع النحوية والإنشائية، دون الانكشاف المباشر على اللغة نفسها سماعيًا، وقد يُرجّح هذا كسبب الرئيسي في إعاقة اكتساب اللغة العربية عند الطلاب المتحدّثين بالعبرية،

وفي الأخطاء الإملائية الكثيرة التي يقعون فيها. بحث آخر في مجال الأخطاء الإملائية بالعربية، والذي أُجري على طلاب أكاديميين في قسم الدراسات الشرق أوسطية، ممّن يدرسون العربية في السنتين الأولى والثانية في إحدى الجامعات البارزة في جنوبي البلاد، وجد أنّ التركيز على تمثيل اللغة المكتوبة مع إهمال الجانب الفونولوجي – الصوتي في تعليم العربية يؤثر على نسبة أخطائهم الإملائية.[49]

سعى البحث الحالي، والذي سنأتي على وصفه أدناه، إلى حصر سؤال البحث بهذه المسألة – هل مصدر الصعوبة إملائي، أم صوتي، أم كلاهما معًا؟ في الإجابة عن هذا السؤال مكمن الفرق في تحديد تعليم اللغة العربية مستقبلاً، وفي كتابة المنهج التعليمي والكتب التعليمية الجديدة، وفي تأهيل معلّمي اللغة العربية. بالاعتماد على أبحاث سابقة،[50] الفونيمات – الغرافيمات التي شُملت في هذا البحث كانت حلقيّة (/ع/)، طبقيّة – لهويّة (/غ/، /ق/)، لثويّة (/ث/، /ذ/) وحروف الإطباق (/ص/، /ض/، /ط/ ،/ظ/). لم يُشمل الفونيم – الغرافيم /ح/ في هذا البحث، وذلك لأنه في حال وقوع خطأ إملائي بحرف الخاء (/خ/)، لا نتمكّن من معرفة إن كان مصدر الخطأ صوتيًا أم إملائيًا.

منهجية البحث

عيّنة

شملت الفئة الخاضعة للدراسة طلابًا من الصف التاسع (N=32)، وطلابًا من الصف الحادي عشر (N=20) والصف الثاني عشر (N=20) ممّن يتعلّمون العربية بشكلٍ مكثّف تهيئةً لخمس وحدات تعليمية، في مدرسة شاملة في مركز البلاد. حيث يعمل طاقم

49. Fragman, 2014: 33–44.
50. Fragman & Russak, 2010: 359.

من المعلّمين المتمرّسين من ذوي التجربة والخبرة في مجال تدريس اللغة العربية، وفي تهيئة الطلاب لامتحانات البجروت في خمس وحدات تعليمية.

المهمة

أعطيت للطلاب مهمة شملت 48 كلمة اختيرت من كتاب المنهج التعليمي الخاص بالمرحلة الإعدادية. تمّ تسخير هذه الكلمات لخدمة أهداف الدراسة، وعليه قُسّمت إلى قسمين: كلمات ذات إملاء سليم/تهجئة سليمة، وكلمات تمّ التلاعب بها بحيث تفتقد للمعنى (كلمات غير موجودة في اللغة حقيقيةً)، والتي أُسِّست على كلمات حقيقية وسليمة في أصلها. في كل واحدة من هذه الكلمات تمّ إبدال حرف واحد فقط بحرفٍ مشابه (مثلاً، حروف تكاد تتطابق من حيث رسمها الأساسي، وتتمايز عن غيرها بعدد النقاط، مثل ط – ظ)، أو أنها أُسِّست على تشابه صوتي له مقابل مماثل باللغة العبرية مثل س- ص، د- ض وغير ذلك، مثلاً: "بسل" هي كلمة غير حقيقية تمّ التلاعب بها (الكلمة الحقيقية السليمة المقابلة لها هي "بصل"، بإبدال س – ص). طُلب من الخاضعين للفحص تحديد ما إذا كانت الكلمة المكتوبة "صحيحة" أم "غير صحيحة" في متن الاستمارة. تألّفت الاستمارة من نموذجين، بحيث ظهرت الكلمات في كل نموذج بترتيبٍ معكوس، وذلك بهدف ضبط تأثير ترتيب ظهور الكلمات على أداء الطلاب. بالإضافة إلى ذلك فإنّ الكلمات الزائفة باحتوائها على خطأ فونولوجي- صوتي (مثل، مَريد) في النموذج "أ" من الاستمارة، ظهرت ككلمات زائفة في النموذج "ب" من الاستمارة، ولكن هذه المرّة بإضفاء خطأ أورتوغرافي- إملائي (مريص). هذا التلاعب على مستوى النسخة والكلمة هدفه رصد مصدر الخلل عند الطلاب بشكلٍ حاسم. خلال تحليل النتائج الإحصائية لهذا الفحص، وُجد أنّ كلا الاستمارتين تتماثلان بصعوبتهما بالنسبة للطلاب، كما سنفصّل أدناه.

النتائج

بدايةً، ما سيُعرض للتوّ هو تحليل إحصائي أوّلي لعدد محدّد من الطلاب الخاضعين للفحص في كل صف، وكذلك عدد الكلمات الموجودة في كل نموذج من الاستمارتين. في المجمل، اشترك في البحث 72 طالبًا من صفوف: التاسع (N=32)، الحادي عشر (N=20)، والثاني عشر (N=20)، والذين ينقسمون من حيث الجنس إلى 33 ذكرًا و39 أنثى. عدد الكلمات الكلّي الذي كان من نصيب كل طالب بلغ 48 كلمة في الاستمارة الواحدة، بحيث حصل 40 طالبًا على النموذج "أ" من الاستمارة، و- 32 طالبًا على النموذج "ب".

جدول 1: عدد الطلاب الخاضعين للفحص ونسبتهم، حسب الصف ونموذج الاستمارة

	النموذج 1		النموذج 2		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الصف التاسع	20	50%	12	37.5%	32	44.4%
الصف الحادي عشر	10	25%	10	31.3%	20	27.8%
الصف الثاني عشر	10	25%	10	31.3%	20	27.8%
المجموع	40	100%	32	100%	72	100%

شملت استمارة البحث (في كلا النموذجين) كلمات زائفة تمّ التلاعب بها إما أورتوغرافيًا – إملائيًا وإما فونولوجيًا – صوتيًا، كما شملت كلمات حقيقية لم تُمسّ. في إطار التحليل الإحصائي، فحصنا إلى أيّ مدى نجح الطلاب في تمييز الكلمات السليمة من جهة، والكلمات غير السليمة التي توخّينا فيها الخلل من جهة أخرى. في الجدول 2 أدناه أدرجنا نِسَب النجاح (الإجابات الصحيحة) عند الطلاب في مهمة تمييز الكلمات الحقيقية السليمة والأخرى المُبتكرة المغلوطة في كلا نموذجي الاستمارة، حسب الصفوف.

جدول 2: نِسَب النجاح في تمييز الكلمات السليمة والكلمات الزائفة بين الطلاب حسب صفوفهم، والانحرافات المعيارية.

	النموذج 1		النموذج 2		المجموع	
	الكلمات الزائفة	الكلمات السليمة	الكلمات الزائفة	الكلمات السليمة	الكلمات الزائفة	الكلمات السليمة
الصف التاسع	41% (.16)	54% (.12)	36% (.09)	47% (.10)	39% (.14)	52% (.12)
الصف الحادي عشر	46% (.24)	70% (.19)	37% (.08)	76% (.17)	42% (.18)	73% (.18)
الصف الثاني عشر	54% (.11)	66% (.09)	42% (.19)	71% (.13)	48% (.16)	69% (.11)
المجموع	46% (.18)	61% (.15)	38% (.13)	64% (.19)	42% (.16)	62% (.17)

تشير النتائج المعروضة في الجدول 2 إلى معدّل أعلى في التحصيل في مهمة التمييز بين الكلمات السليمة والكلمات الزائفة عند طلاب الصفوف الحادي عشر - الثاني عشر، مقابل طلاب الصف التاسع. كما يجدر التنويه إلى أننا أخذنا بعين الاعتبار وجود علاقة تربط بين الصفوف التعليمية وبين نموذج الاستمارة، ولذلك اختبرناها (كي نتأكد من عدم وجود "انحياز إحصائي" أدائي في كل واحد من النموذجين في صف معيّن). كما فحصنا العلاقة بين هذين المتغيّرين وبين احتمالات تمييز الطلاب للكلمات السليمة والكلمات الزائفة ذات الأخطاء الإملائية المختلفة والمتعمّدة. وفي سبيل تحييد هذه العوامل تمّ فحص المعطيات بتحليلات الاختلاف الخاصة بـ two-way ANOVA و three-way ANOVA، أولاً بهدف فحص التفاعلات بين الصفوف التعليمية (التاسع، الحادي عشر، الثاني عشر) وبين نموذج الاستمارة التي اختُبر فيها كل طالب (two-way ANOVA) كمتغيّرات مستقلة، ومن ثم فحص العلاقة بين هذين المتغّيرين وتحصيلات الطلاب الخاضعين للفحص (three-way ANOVA) باعتبارها متغيّرًا تابعًا. في الجدول 3 يظهر تحليل المتغيّرات حسب كلٍّ مما يلي: الطلاب الخاضعين للفحص، التأثيرات الرئيسية، والتفاعلات.

جدول 3: تحليل المتغيّرات حسب الطلاب الخاضعين للفحص، التأثيرات الرئيسية والتفاعلات في "موديل أنوفا"

	Df	F	η_p^2
متغيّرات مستقلة			
نموذج الاستمارة	1,66	3.53	05.
الصف	2,66	19.42***	37.
التفاعل بين نموذج الاستمارة والصف	2,66	0.42	01.

متغيّرات تابعة			
تحصيلات الطلاب (الإجابات الصحيحة)	1,66	57.88***	47.
التفاعل بين الإجابة الصحيحة ونموذج الاستمارة	1,66	3.03	04.
التفاعل بين الإجابة الصحيحة والصف	2,66	4.04*	11.
التفاعل بين الإجابة الصحيحة والصف ونموذج الاستمارة	2,66	1.24	04.

*p<.05 **p<.01 *** p <.001

يشير تحليل المتغيّرات المعروض في الجدول 3 إلى تأثير واضح للصف (F=19.42, p<.001)، وكذلك التأثير الواضح لتمييز الكلمات السليمة مقابل الزائفة (F=57.88, p<.001). بالإضافة إلى ذلك، يوجد تفاعل بين الصف وبين الكلمات السليمة مقابل الكلمات الزائفة (F=4.04, p<.05). يشير فحص مصدر التفاعل إلى تحصيلات أعلى عند الطلاب في تمييز الكلمات السليمة (62%)، مقابل الكلمات الزائفة (42%). كما وُجد أنّ طلاب الصفوف الحادي عشر والثاني عشر نجحوا - وبشكلٍ واضح- في تمييز الكلمات السليمة أكثر من طلاب الصف التاسع (73% و-69% مقابل 62%).

يتلخّص هدف البحث بفحص السؤال التالي: هل مصدر الصعوبة التي يواجها الطلاب في تعلّم اللغة العربية فونولوجي-صوتي أم أورتوغرافي- إملائي، أم كلاهما معًا؟ قد نتمكّن

من الإجابة عن هذا السؤال في حال عملنا على تحليل منفصل للكلمات الزائفة وحدها، وفق الأخطاء الكتابية فيها (فونولوجية – صوتيةً كانت أم أورتوغرافية – إملائية). وعليه، توجّب علينا توسيع رقعة التحليل ليشمل المتغيّرات ويُستكمل في إطار البحث الحالي المُتاح، الأمر الذي تطلّب فحص درجة نجاح الطلاب بتمييز الكلمات الزائفة في حال كان الخطأ الكتابي فيها صوتي المصدر (مثلاً، "مريد" بدلاً من "مريض")، أو في حال كان الخطأ الكتابي إملائي المصدر (مثلاً، "مريص" بدلاً من "مريض"). بالإضافة إلى ذلك، طال البحث تأثير نوع الفنويمات (الوحدات الصوتية) أو الغرافيمات (الوحدات الكتابية) المغلوطة التي استُبدلت بكلمات: حلقيّة، طبقيّة – لهويّة، لثويّة، والإطباقية.

من خلال عزل الكلمات الزائفة، وتحليل تحصيلات الطلاب من كل الصفوف فيها استنبطنا ما يلي: إنّ احتمالات تمييز الطلاب للكلمات الزائفة المختلة أورتوغرافيًا – إملائيًا يبلغ ($b=0.45, p<.05$)، وهو بذلك يتجاوز، وبشكلٍ واضح، القدرة على تمييز الكلمات الزائفة المختلة فونولوجيًا – صوتيًا. كما لم نجد أي تأثير يُذكر بين الصفوف المختلفة، ولا أيّ تفاعل بين صفٍ بعينه مع قدرة الطلاب على تمييز الخطأ المنسوب لأحد النوعين ($b=-0.20, p>.05$; $b=-0.03, p<.05$)، أو أيّ تأثير بين الكلمات الزائفة المختلة فونولوجيًا – صوتيًا على اختلافها في كل الصفوف، بمعنى انعدام تأثير نوع الفونيم (الوحدة الصوتية) على نسبة احتمال تمييز الطلاب له.

للتلخيص، نستدلّ من معطيات البحث ما يلي:

1. تحسّن واضح في قدرات طلاب الصفوف الحادي عشر والثاني عشر في تنفيذ مهمة تمييز الكلمات من كلا النوعين (حقيقيةً كانت أم زائفة).
2. الصعوبة الأورتوغرافية – الإملائية (الخلط بين ما تشابه من الحروف العربية) والتي كانت قائمة في صفوف التاسع، اختفت في الصفوف الحادي عشر والثاني عشر.

3. نجح طلاب الصفوف الحادي عشر والثاني عشر في تمييز الكلمات السليمة أكثر من طلاب الصف التاسع.

تدلّ هذه المعطيات على تحسّن معرفيّ عند الطلاب في أعقاب توسّع نطاق تدريس اللغة العربية في الصفوف الحادي عشر والثاني عشر.

4. الصعوبة الرئيسية عند دارسي العربية هي صعوبة فونولوجية – صوتية، ولم يطرأ في هذا المعيار أي تحسّن يُذكر عند الطلاب على امتداد الوقت، ابتداءً من الصف التاسع وحتى انتهاء تعلّم العربية في الصف الثاني عشر عند الطلاب الذين تقدّموا لخمس وحدات تعليمية. لا تدلّ النتائج على صعوبة في فونيم صوتي معيّن بالعربية، وإنما على صعوبة عامة في تمييز الأصوات باللغة العربية، والتي لم تتغيّر طوال ست سنوات تعليمية للعربية.

نقاش واستنتاجات

سعى هذا البحث إلى فحص مصدر "العبء اللغوي" بتعلّم اللغة العربية عند الطلاب من متحدّثي العبرية كلغة أمّ، والذي سبق وأن عرّفه الباحثون في أبحاث عدّة طارحين إشكالية تحديد مرجعيّة العبء فونولوجية – صوتيةٌ هي أم أورتوغرافية – إملائية في ماهيها، أو كلاهما معًا؟ تدلّ نتائج البحث على أنّ الصعوبة الأورتوغرافية – الإملائية التي ترافق الطلاب على امتداد المرحلة الإعدادية لا تُعتبر عاملاً هامًا عند طلاب الصف الثاني عشر، ولكن الصعوبة الفونولوجية – الصوتية هي التي بقيت على حالها دون تذليل. تعزّز نتائج هذا البحث نتائج سابقة تتعلّق بمحدوديّة الانكشاف على اللغة العربية طوال سنوات تدريسها في جهاز التربية والتعليم العبري، كما تدلّ على أنها تُدرّس بالأساس كمنظومة خطيّة للرسوم المكتوبة، دون تمثيل صوتي وافٍ، حتى بالنسبة لطلاب الثانوية

الذين استكملوا خمس وحدات تعليمية في اللغة العربية بعد دراستهم لها لمدّة ست سنوات تعليمية.

في إطار مُخطّط البحث، عُرضت على الطلاب المشاركين في كلٍّ من صفوف التاسع، الحادي عشر والثاني عشر، 48 كلمة، بعضها سليم إملائيًا (لا يشتمل على أية أخطاء كتابية)، وبعضها أحدثنا فيه خللاً فونولوجيًا – صوتيًا أو أورتوغرافيًا – إملائية (كلمات زائفة). توجّب على الطلاب تحديد إن كانت الكلمة المكتوبة في الاستمارة سليمة أم مغلوطة. تحليل نتائج البحث التي تقتصر على الكلمات الزائفة كانت كفيلةً بالإجابة عن السؤال المركزي للبحث.

يشير تحليل النتائج إلى أنّ الطلاب من كل الصفوف نجحوا بشكلٍ أكبر في تمييز الكلمات غير السليمة أورتوغرافيًا – إملائيًا مقارنةً بتمييز الكلمات غير السليمة فونولوجيًا – صوتيًا، كما يشير إلى عدم تكفّل الزمن بخلق اختلاف أو تحسّن جذري في هذه القدرة. وأعني بذلك أنّ نتائج البحث الحالي تدلّ بشكلٍ قاطع على أنّ الصعوبة الرئيسية عند دارسي العربية على امتداد سنوات تعليمهم كامنة في المقدرة الفونولوجية – الصوتية، وهي باقية على حالها بلا تحسّن حتى بعد ست سنوات من تعلم اللغة العربية في إطار مكثّف لخمس وحدات تعليمية، تهيئةً لامتحان البجروت التابع لوزارة التربية والتعليم.

تتوافق هذه النتائج مع نتائج أبحاث سابقة، والتي تتسق تحديدًا مع فرضية قسريات التبعية اللغوية (linguistic affiliation constraint hypothesis) التي طوّرتها صايغ – حدّاد.[51] تفيد الفرضية بأنه خلال عملية اكتساب لغة جديدة تتخلّق صعوبة في اكتساب أصوات لم تألفها أذن السامع وغير دارجة على لسان الناطق بلغة الأم التي تمكّنت منه. تنسب صايغ- حدّاد هذه الفرضية إلى متحدّثي العربية كلغة أمّ تعليقًا على ظاهرة الديغلوسيا (ازدواجية اللغة) في اللغة العربية، والتي يعايش متحدّثو العربية كلغة أمّ في إثرها صعوبةً باكتساب الأصوات باللغة العربية المكتوبة (باعتبار كونها لغةً

51 Saiegh-Haddad, 2003: 607.

ثانية)، والتي لا يشتمل عليها مخزونهم الصوتي في اللغة المحكية (فهي بمثابة اللغة الأم بالنسبة إليهم).

هكذا مثلاً، كشفت أبحاث أبو ربيعة[52] أنّ حوالي 50% من الأخطاء الكتابية عند الطلاب من متحّدثي العربية كلغة أمّ هي أخطاء فونولوجية – صوتية حتى الصف التاسع. فقد واجه الطلاب صعوبةً محدّدة في التمثيل الأورتوغرافي – الإملائي للفونيمات (الوحدات الصوتيّة) التي تفتقدها لغتهم الأم. عُمّمت هذه الفرضية ووسّعت رقعتها في بحث منفصل انطلق من الادّعاء القائل بأنّ هذه الصعوبة التي يعاني من تبعاتها متحدّثو العربية كلغة أمّ تقابلها صعوبة مماثلة يعايشها متحدّثو العبرية كلغة أمّ في اكتساب أصوات اللغة العربية التي تفتقر إليها الذخيرة الصوتية العبرية. صحيح أنّ الأصوات المستعصية على الطلاب هي تلك التي لا يوفّرها المخزون الصوتي للغة العبرية، ولكنّ بعضها فيه من الشبه بصوت قائم بالعبرية، مثل الشبه الذي يجمع بين الحروف ص-س-ס. بالإضافة إلى ذلك، فجزء من هذه الأصوات يشحّ استخدامه بالعربية، مثل ض، ظ، ث. ولذلك، أثناء تدريس اللغة لا تطرق هذه الأصوات سمع الطلاب بالقدر الكافي مقارنةً بالأصوات الأخرى. كما أنّ بعض هذه الأصوات المتشابهة بالعربية ذات المقابل الصوتي العبري النسبي، كما مثّلنا أعلاه، تشكّل عائقًا على مستوى التمثيل الكتابي، نظرًا للتشابه الخطي بينها وبين حروف أخرى بالعربية.

مثلاً، الفونيم (الوحدة الصوتية) /ص/ يشبه الفونيم /س/ الذي بدوره يشبه الصوت /ס/ بالعبرية، كما ورد أعلاه، ولكن الحرف /ص/ في الوقت نفسه يشبه الحرف /ض/ من الناحية الأورتوغرافية – الإملائية، والتمايز بين الحرفين يقتصر على وجود نقطة أو عدمه. بكلمات أخرى، عملية اكتساب بعض الغرافيمات (الوحدات المكتوبة) – الفونيمات (الوحدات الصوتية) باللغة العربية مركّبة لسببين، واحد فونولوجي- صوتي وآخر أورتوغرافي – إملائي. بناءً على ذلك، فعلى الرغم من كون العامل الفونولوجي –

52 Abu-Rabia & Taha, 2004: 167.

الصوتي يحظى بثقلٍ أكبر من العامل الأورتوغرافي – الإملائي، إلا أنّ علينا أن نأخذ بالحسبان العبء اللغوي المضاعف المُلقى على كاهل الطلاب، فيتكبّدون به معاناة خطيّة ممتدة لا موضعية منتهية، بالذات لأن عملية اكتساب اللغة تتنامى لمدّة ست سنوات، ومن ثمّ تُبتر قبل بلوغها مرحلة النضوج، كما تدّل نتائج البحث الذي نحن في صدده.

تتواءم نتائج هذا البحث مع نتيجة بحث سابق لروسك وفراجمن، تفيد بأنّ القدرة على التمييز السمعي (auditory discrimination) عند طلاب الصف العاشر بهتت بعد أربع سنوات من تعلّم اللغة العربية.[53] تعزّز نتائج البحث الحالي هذه خلاصة البحث السابق لتؤكّد صدارة العامل الفونولوجي – الصوتي في صعوبته حتى بعد مرور ست سنوات من دراسة الطلاب للغة العربية بشكلٍ معمّق وتقدّمهم لامتحان البجروت بنطاق خمس وحدات تعليمية. أحد التفسيرات التي اقترحها الباحثان روسك وفراجمن لهذه النتيجة التي توصّلا إليها كانت محدودية عدد الساعات المكرّسة لتعلّم اللغة العربية، وبالتالي محدودية الانكشاف على هذه اللغة.

اعتمادًا على نتائج معهد الخدمات الخارجية التابع لوزارة الخارجية الأمريكية،[54] فإنّ الوصول إلى مستوى وظائفي لغوي مرتفع في أيّة لغة أجنبية – تتمتّع بخصائص لغوية مشابهة لتلك التي في اللغة الأمّ – يتطلّب 600 ساعة مكرسّة لتعلّم هذه اللغة، ينكشف الطلاب من خلالها على اللغة ويتمرّنون عليها في نطاق مجموعات صغيرة. استنادًا إلى استنتاجات جاكسون وكابلن فإنّ نسبة ساعات تعلّم اللغة العربية لا تبلغ الحد الأدنى المطلوب حتى الصف العاشر، ليُعزيا إلى ذلك سبب تدنّي التحصيلات في هذا المجال. يجدر التنويه إلى أنّ الفترة التي أُجري فيها البحث (2009) شهدت إحلال إلزامية تعليم اللغة العربية حتى الصف العاشر كما أملت وزارة التربية والتعليم.

53. Russak and Fragman, 2014a: 359.

54. Jackson & Kaplan, 1999.

في الوقت الراهن، وبالتوافق مع سياسة وزارة التربية والتعليم ووزير التربية والتعليم سابقًا، الراب بيرون في عام 2014،[55] بات الصف التاسع المحطة الأخيرة في إلزامية تعلّم اللغة العربية، ليضفي هذا الاختزال في مساحة الانكشاف على هذه اللغة على معظم الطلاب معاناةً في السنوات الأخيرة في منظومة التعليم العبرية. تثير حقيقة كون العامل الفونولوجي – الصوتي العامل الأهم في ترجيح كفة صعوبة اكتساب العربية حتى بعد مرور ست سنوات من تعلّم اللغة العربية تهيئةً لامتحان البجروت بنطاق خمس وحدات تعليمية، الكثير من علامات الاستفهام، فهل المعاناة في دراسة اللغة العربية باتت قضاءً مقضيًا؟! ألا تكفي خصوصية تركيبيّتها وكونها إحدى أكثر اللغات المثيرة للتحدّي في التعلّم على مستوى العالم؟[56] هل نتجاوز أزمة اكتسابها بتوسيع مساحة الانكشاف على هذه اللغة (عدد الساعات المكرّسة لتعلّمها)؟ وهل هناك مدعاة للبحث عن إجابات باتجاهات أخرى تتعلّق بالمضامين (المنهج التعليمي)، والبيداغوجيا، وبتأهيل المعلمين؟

لقد سبق وادعى بعض الباحثين، بأن تعليم اللغة العربية في المدارس العبرية قائم كتعليم "لغة ميتة"، ما يلقب عادة بـ"ألتنة العربية".[57] برنامج التعليم بالعربية في جهاز التربية والتعليم العبري يتركز في كليته في تدريس اللغة العربية المكتوبة.[58] من خلال تجاهل تام لتطوير مهارات سمعية وكلامية من جهة، وتكريس معظم الساعات التعليمية لقراءة النصوص الصحفية والتمرن على الركيزة النحوية والإنشائية للغة العربية المكتوبة.[59] بالإضافة إلى أن الغالبية الساحقة من مدرسي العربية هم من متحدثي العبرية كلغة أمّ، بالذات في المدارس الإعدادية والمدارس الثانوية. هؤلاء المعلمون هم "نتاج" جهاز التربية والتعليم ومؤسسات تأهيل المعلمين، والتي فيها تقام دروس العربية غالبًا بالعبرية، دون

55 מנדל, 2015: 36.

56 Stevens, 2006: 35.

57 פרגמן, 2000: 140–141; פרגמן 2006. و"ألتنة" من تحويلها إلى لاتينية (المترجمة).

58 Uhlmann, 2011:100.

59 Fragman, 1999: 67–88.

الانكشاف للغة [العربية] (بواسطة الاستماع للمحاضرين الذين يتكلمون العبرية في دروسهم، أو من خلال مختبر لغوي، أو استماع لروابط لنصوص بثّ)، ودون تأهيلهم لتعليم دروسهم باللغة العربية. في أحد الأبحاث التي أجريتها في الماضي، اعترف بعض معلمي العربية أمامي، أنهم غير قادرين على لفظ الأصوات العربية التي ليس لها وجود في اللغة العبرية.[60]

هذه الأصوات شُملت في هذا البحث الذي نحن في صدده، وإذا استندنا إلى تقارير المعلمين، يمكن أن تكون نفس الصعوبة التي ترافق الطلاب بعد ست سنوات من تعلم اللغة العربية في جهاز التربية والتعليم/ ترافق أيضًا جزءًا لا يستهان به من معلمي العربية حتى بعد حصولهم على لقب أكاديمي وشهادة تدريس باللغة العربية، وهم يضيفون ويورثون نفس "الخلل الصوتي" لطلابهم في الحاضر. كمرشد بيداغوجي في تأهيل معلمي العربية في الماضي، أذكر أن إحدى الطالبات في مسار شهادة التدريس بالعربية قالت لي، إنه إذا درست الدرس في التأهيل البيداغوجي بالعربية، فربما ستعرف العربية أكثر بعض الشيء، ولكنها لن تتعلم البيداغوجيا.

في هذه المقولة قصدت الطالبة أن تقول بأن التحليل الذي يقال بالعربية سيختزل منها معظم الطاقات، حتى تجد صعوبة في استيعاب المضامين البيداغوجية للدرس في الوقت نفسه. هذه المقولة من شأنها أن تمثل تركيب وضع تدريس العربية، كما هي قائمة على هذا الوضع لسنوات عديدة في مؤسسات تأهيل المعلمين، ولأن المرشحين الذين يصلون للتعلم في مسار شهادة التدريس بالعربية بعد إتمام اللقب الأكاديمي في أقسام اللغة والأدب العربي أو في أقسام الدراسات الشرق أوسطية، يعانون حتى هم من "عجز/قصور صوتي" لا يسمح لهم بالتواصل باللغة العربية، سواءً بالاستماع أو الكلام، ويواصلون بأنفسهم تدريس اللغة العربية، وتوريث ذات "القصور الصوتي" أيضًا لطلابهم.

60 Russak & Fragman, 2014a: 359.

إلى جانب هذه النتائج، يجب النظر في نتائج أخرى يطرحها هذا البحث. جزء من الكلمات التي عرضت للطلاب في إطار استمارة البحث كانت كلمات ذات إملاء سليم. تحليل المعطيات حول هذه الكلمات يشير إلى تحصيلات أعلى بين الطلاب في تمييز كلمات ذات إملاء سليم (62%) مقابل كلمات ذات إملاء خاطئ (42%). وكذلك وجد أن طلاب الصفوف الحادي عشر- الثاني عشر نجحوا في تمييز كلمات ذات الإملاء السليم أكثر من طلاب الصف التاسع بشكل واضح (73%- 69% مقابل 62%). معنى ذلك أنّ الكلمات السليمة تحظى بتمثيل أكثر بروزا بين الطلاب في كل الأعمار (في كل الصفوف)، وأنّ تحسّنًا ما يطرأ على هذه القدرة عند الطلاب الذين اختاروا دراسة اللغة العربية بشكل موسّع والتقدّم لامتحان البجروت بنطاق 5 وحدات تعليمية. هذه الحقيقة، التي تفيد بوجود تحسّن بتمثيل الثروة اللغوية التي تُدرّس بالعربية على امتداد الوقت، يمكنها أن تُجسّد عدة جوانب: أهمية توسيع نطاق الانكشاف على اللغة العربية، وتكثيف الساعات المكرّسة لتعليمها في إطار تعليم اللغة في الجهاز التعليمي؛ وأهمية تحويل تعليم اللغة العربية إلى تعليم "حي" بواسطة التشديد على الممارسة السمعية لهذه اللغة، سعيًا إلى تحسين تمثيل الأصوات الأقل استخدامًا بالعربية عند الطلاب متحدّثي العبرية.

للتلخيص نقول إنّ تعليم اللغة العربية يعكس بدرجة لا يستهان بها مفهوم المواطنة والمجتمع في دولة إسرائيل.[61] لذلك، على الرغم من الركيزة اللغوية لهذا البحث، علينا رؤية نتائجه والاستنتاجات المتمخّضة عنه في سياق اجتماعي-سياسي واسع، يتمّ في نطاقه تعليم اللغة العربية كلغة رسمية في إسرائيل، وكلغة للمواطنين العرب، وكلغة تراث لما يقارب 20% من مواطنيها اليهود، وكلغة بلدان الشرق الأوسط، وكإحدى اللغات المهمة في عالمنا اليوم. إنّ تعليم اللغة العربية لمتحدّثي العبرية في إسرائيل والسعي إلى معرفتها سيشكّل أساسًا لخلق مجتمع متكافئ المواطنة، ولتعارف جديد بين ناطقي كلا اللغتين، حيث تشكّل العربية والعبرية لُغتيْ تواصل بين الطرفين.

61 פרגמן, בהכנה.

هذا، على عكس الوضع القائم اليوم، حيث تعاني الأغلبية العظمى من الطلاب المتحدّثين بالعبرية كلغة أمّ في إسرائيل من عجز في فهم العربية والتكلّم بها، ويشمل ذلك المتقدّمين لامتحان البجروت بنطاق خمس وحدات تعليمية، وأغلبية خرّيجي أقسام اللغة والأدب العربي في المؤسسات الأكاديمية المختلفة. يرى مفهوم المواطنة المتكافئة أهميةً بتطوير المعرفة العمليّة باللغة العربية كلغة حوار يومي هدفها الوصل بين المواطنين، بما في ذلك توفير إمكانية الاطّلاع على مضامين باللغة العربية في وسائل الإعلام والإنترنت، والتواصل مع متحدّثي العربية من خلال شبكات التواصل الاجتماعي في البلاد والعالم، وكذلك الأمر بالنسبة للاطّلاع على الأدب العربي، الثقافة العربية، المنتج الإبداعي لهذه الثقافة والحراك العلمي فيها. علينا اتّباع هذه الخطوات لإحلال تغيير إدراكي إيجابي وجذري عند الجمهور العبري-اليهودي الإسرائيلي تجاه المجتمع العربي ولغته، ليشمل التغيير العلاقات بين متحدّثي اللغتين، والعلاقة بين مواطني إسرائيل اليهود وشعوب الشرق الأوسط.

على اللغة العربية أن تكون حاضرة فعليًا لا مخطوطة على الورق فحسب، سواء في جهاز التربية والتعليم العبري، أو كلغة تواصل إضافية بين المواطنين من متحدّثي اللغتين العربية والعبرية، وهكذا فقط ستُشكّل أساسًا لبلورة مجتمع متكافئ، يرى بالتعدّد المعرفي اللغوي ثروة ثقافية وأكاديمية. قد لا يقود التغيير في تعليم اللغة العربية إلى تكافؤ كامل وتام بين كلا اللغتين وكلا الشعبين في المجتمع الإسرائيلي دفعةً واحدة، ولكنه سيظلّ شاهدًا على بوادر فعلية لتحقيق هذه الغاية المنشودة والمقرونة بالتحدّي. على المجتمع الإسرائيلي أن يُحدث نقلة سيكولوجية-نفسيّة بكلّ ما يتعلّق بمفهوم اللغة العربية، مكانتها، وتدريسها في جهاز التربية والتعليم العبري كجزء من عملية أكثر شمولية في تحويل المجتمع إلى مجتمع متكافئ يحترم كل مواطنيه.[62] وكشخص يعمل في تدريس اللغة العربية في الأطر الأكاديمية للعقد الثالث من حياته، أرى أهمية بالغة بتزامن التغيير

62 لقد استخدم البروفسور رون شوهم هذا التعبير في نقاش أقيم مؤخرا في الجامعة العبرية حول تدريس اللغة العربية في الجامعة، وأنا أتبنى المصطلح هنا.

في أساليب تدريس اللغة العربية في جهاز التربية والتعليم العبري، مع التغيير الجذري في أساليب التعليم الأكاديمي في أقسام اللغة والأدب العربي، وأقسام الدراسات الشرق أوسطية في الجامعات، وفي مؤسسات تأهيل معلّمي اللغة العربية (للحصول على شهادة تدريس في اللغة العربية). هذه المؤسسات التي تُخرّج أفواجًا من معلّمي اللغة العربية المسؤولين بدورهم عن تخريج أجيال من الطلاب في الوقت الحضر، ومن المعلمين المستقبليين. على التغيير أن يؤهّل خرّيجي هذه الأقسام ومعلّمي اللغة العربية للتعامل مع اللغة العربية واستخدامها كلغة "حيّة" وديناميكية، ويحوّل تعليم اللغة العربية إلى جزء من رسالتهم. هذا بالإضافة إلى توسيع رقعة الانكشاف السماعي والكلامي على هذه اللغة كجزء لا يتجزأ من تدريسها في كل المراحل التعليمية. فقط في ذلك الحين الذي يتمكّن فيه المعلمون من اللغة العربية سيتمكّنون من إكساب طلابهم هذه المفاهيم في إطار المنهج التعليمي المستقبلي.

شكر وتقدير

في الختام أتوجّه بالشكر والتقدير إلى مجمع اللغة العربية في الناصرة على دعمه لهذا البحث الهام.

בבליוגרפיה

אלעזר-הלוי, תשס"ט — אלעזר-הלוי (תשס"ט), דנה 'רוחות לאומיות ותפיסות מיליטריסטיות בלימודי הערבית בישראל', *דור לדור* ל"ד: 10.

אמארה, 2013 — מחמד אמארה (2013), 'הוראת השפה הערבית בקרב תלמידים יהודים בישראל: מגישה ביטחונית לגישה אזרחית', מנבר ון ליר, 29.9.2013,

http://www.vanleer.org.il/he/content/%D7%94%D7%95%D7%A8%D7%90%D7%AA%D7%94%D7%A9%D7%4%D7%94%D7%94%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%AA%D7%91%D7%A7%D7%A8%D7%91%D7%AA%D7%9C%D7%9E%D7%99%D7%93%D7%99%D7%9D%D7%99%D7%94%D7%95%D7%93%D7%99%D7%9D%D7%91%D7%99%D7%A9%D7%A8%D7%90%D7%9C%D7%9E%D7%92%D7%99%D7%A9%D7%94%D7%91%D7%99%D7%98%D7%97%D7%95%D7%A0%D7%99%D7%AA%D7%9C%D7%92%D7%99%D7%A9%D7%94%D7%90%D7%96%D7%A8%D7%97%D7%99%D7%AA%D7%A4%D7%A8%D7%95%D7%A4%D7%9E%D7%95%D7%97%D7%9E%D7%93-%D7%90%D7%9E%D7%90%D7%A8%D7%94 ;

בג"ץ 2002 — בג"ץ (2002), 99/4112 עדאלה, המרכז המשפטי לזכויות המיעוט הערבי בישראל נ' עיריית תל-אביב-יפו, פ"ד נו(5): 393.

דובינר, 2012 — דובינר, דבורה (2012), 'התנאים הנדרשים לרכישת שפות והוראתן', (ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים: 40.

זק וחלבי, 2000 — מיכל זק, ורבאח חלבי (2000), 'השפה כגשר וכמכשול', בתוך, רבאח חלבי (עורך), **דיאלוג בין זהויות: מפגשי ערבים ויהודים בנווה שלום**, (תל אביב: הקיבוץ המאוחד, עמ' 169.

כנסת, 1999 כנסת (1999), 'הצעת חוק דברי המלך במועצה על ארץ ישראל 1922 עד 1947 (תיקון – שפה רשמית)', (פ/579, התשנ"ט). הצעת חבר הכנסת מיכאל קליינר.

כנסת, 2009 כנסת (2009), 'הצעת חוק ושפה', (פ/1259/18, התשס"ט). הצעת חבר הכנסת אריה אלדד.

כנסת, 2011 כנסת (2011), 'הצעת חוק-יסוד: ישראל – מדינת הלאום של העם היהודי', (פ/3541/18). הצעת חברי הכנסת אבי דיכטר ואחרים.

כנסת, 2015 כנסת (2015), 'הצעת חוק חינוך ממלכתי (תיקון – חובת לימוד עברית וערבית)', (פ/1637/20, התשע"ה).

לוסטיגמן, 2008 לוסטיגמן, רן (2008), 'הוראת השפה הערבית בבתי ספר עבריים: שקיעה נוגה —קריאה לחשיבה מחודשת על מרכזיותם של לימודי השפה הערבית במסגרת מדיניות משרד החינוך בתחום החינוך לחיים משותפים', בתוך, 60 **שנות חינוך בישראל – כנס מנדל לחינוך**, (ירושלים: מנדל - יחידת הבוגרים: 167.

מנדל, 2015 מנדל, יונתן (2015), 'איך הפכה ישראל את הערבית לשפת האויב?', 2.2.2015,

http://mekomit.co.il/%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%AA%D7%9B%D7%A9%D7%A4%D7%AA%D7%94%D7%90%D7%95%D7%99%D7%91/

מנדל, 2015 מנדל, יונתן (2015), 'השפה הערבית בישראל', **מפתח: כתב עת לקסיקלי למחשבה פוליטית** 9 : 31.

ספולסקי ואחרים, 1995 ברנרד ספולסקי, אילנה שוהמי, וסמדר דוניצה-שמידט (1995), **חינוך לשוני בישראל: פרופיל הוראת השפה הערבית בבתי**

ספר עבריים, (רמת גן: המכון לחקר מדיניות לשונית, אוניברסיטת בר אילן).

פינטו, 2012 פינטו, מיטל (2012), 'בזכותן של זכויות שפה', **משפט ואדם – משפט ועסקים** י"ד: 652.

פרגמן, 2014 פרגמן, אלון (2014), 'עוברים ללמידה משמעותית של ערבית', 24.2.2014,

http://www.regthink.org/articles/%D7%A2%D7%95%D7%91%D7%A8%D7%99%D7%9D%D7%9C%D7%9C%D7%9E%D7%99%D7%93%D7%94%D7%9E%D7%A9%D7%9E%D7%A2%D7%95%D7%AA%D7%99%D7%AA%D7%A9%D7%9C%D7%A2%D7%A8%D7%91%D7%99%D7%AA .

פרגמן, 2000 פרגמן, אלון (2000), 'הוראת הלשון הערבית הדבורה: צורך בשינוי המדיניות', ***ביטאון למורים לערבית ולאסלאם*** 25: 141-140.

פרגמן ורוסק, 2014 אלון פרגמן, וסוזי רוסק, 'היבטים פונולוגיים ואורתוגרפיים ברכישת השפה הערבית בקרב תלמידים דוברי עברית כשפת אם', בתוך, סמדר דוניצה-שמידט ועפרה ענבר (עורכות), **סוגיות בהוראת שפות בישראל** (תל אביב: מכון מופ"ת, 2014), 95.

פרגמן, 2006 פרגמן, אלון (2006), 'שיטת התרגום-דקדוק בהוראת השפה הערבית', 24.9.2006,

http://www.e-mago.co.il/Editor/edu-1260.htm .

פרגמן, בהכנה פרגמן, אלון (בהכנה), 'תכנית לימודים מקיפה להוראת השפה הערבית במערכת החינוך העברית (א'-י"ב)' (ירושלים, מכון ון ליר בשיתוף יוזמות קרן אברהם, בהכנה).

שנהב ואחרים, 2015 שנהב יהודה, דלאשה מייסלון, אבנימלך רמי, מזרחי נסים, ו מנדל יונתן (2015), **ידיעת ערבית בקרב יהודים בישראל – דוח**, ירושלים: מכון ון ליר: 26.

Abu–Rabia, 2001 Abu–Rabia, Salim (2001), 'The Role of Vowels in Reading Semitic Scripts: Data from Arabic and Hebrew', *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 14: 39.

Abu–Rabia, 2002 Abu–Rabia, Salim (2002), 'Reading in a Root–Based Morphology Language', *Journal of Research in Reading* 25: 299.

Abu–Rabia & Taha, 2004 Salim Abu–Rabia, & Haitham Taha, (2004), 'Reading and Spelling Error of Native Arabic Dyslexic Readers', *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 17: 651.

Abu–Rabia, & Taha, 2006 Abu–Rabia, Salim & Taha, Haitham (2006), 'Phonological Errors predominate in Arabic Spelling Across Grades 1–9, *Journal of Psycholinguistic Research* 35: 167.

Azzam, 1984 Azzam, Rima (1984), 'Orthography and Reading of The Arabic Language', in P. G. Aaron and R.Malatesha Joshi (eds.), *Reading and Writing Disorders in Different Orthographic Systems*, (Kluwer Academic): 1.

Azzam, 1993 Azzam, Rima (1993), 'The Nature of Arabic Reading and Spelling Errors of Young Children', *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 5: 355.

Dziubalska–Kołaczyk, 2003 Dziubalska–Kołaczyk, Katarzyna (2003) , 'How learners 'repair' second language phonology and whether they may become native speakers', in EwaWaniek–Klimczak and Sobkowiak Włodzimierz (eds.), *Dydaktyka Fonetyki Języka Obcego. Neofilologia*, (Płock: Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku), tom V.

Eviatar & others, 2004	Eviatar Zohar, Ibrahim Raphiq, and Ganayim Deia (2004), 'Orthography and The Hemispheres: Visual and Linguistic Aspects', *Neuropsychology* 18: 174.
Ferguson, 1959	Ferguson, Charles Albert (1959), 'Diglossia', *word* 15: 325.
Flege, 2012	Flege, James Emil (2012), 'The Role of Input in Second Language (L2) Speech Learning', http://jimflege.com/files/Flege_Lodz_.pdf .
Fragman, 1999	Fragman, Alon (1999), 'Summarizing and Translation in Teaching Arabic Reading Comprehension in Israel', *Al-'Arabiyya* 32: 67–88.
Fragman, 2014	Fragman, Alon (2014), 'Spelling Proficiency of Novel Phonemes in Arabic Among Native Hebrew Academic Students', *Athens Journal of Philology* 1: 33–44.
Fragman, 2016	Fragman, Alon(2016), 'Arabic Studies in the Hebrew Educational System of Israel – Facing Substantial Challenges', in Françoise Saquer–Sabin (ed.), *Otherness in the Middle East*, (Paris: Les Editions Septentrion, Lille 3 University, forthcoming in French), 231–242.
Fragman & Russak, 2010	Fragman, Alon & Russak, Susie (2010), 'A Qualitative Analysis of Spelling Errors in Arabic as a Foreign Language among Native Hebrew Speaking Students', *Arabele2009: Teaching and Learning the Arabic Language* : 103.
Frost & others, 1987	Frost Ram, Katz Leonard, and Bentin Shlomo (1987), 'Strategies for Visual Word Recognition and Orthographical Depth: A Multilingual Comparison, *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 13: 104.

Gillis & Ravid, 2000 — Gillis, Sandra And Ravid, Dorit (2000), 'Typological Effects on Spelling Development: A Crosslinguistic Study of Hebrew and Dutch', *Journal of Child Language* 33: 621.

Ibrahim & others, 2002 — Ibrahim Raphiq, Eviatar Zohar, and Aharon–Peretz Judith (2002), 'The Characteristics of The Arabic Orthography Slow Its Cognitive Processing', *Neuropsychology* 16: 322.

Ibrahim & others, 2007 — Ibrahim Raphiq, Eviatar Zohar, and Aharon–Peretz Judith (2007), 'Metalinguistic Awareness and Reading Performance: A Cross–Language Comparison. *Journal of Psycholinguistic Research*, 36: 297.

Jackson & Kaplan, 1999 — Jackson, Frederic H. and Kaplan, Marsha A. (1999), 'Lessons learned from fifty years of theory and practice in government language teaching', (Foreign Service Institute, US Department of State), http://www.pseal.org/archives/sla/gurt_1999_07.pdf.

Mendel, 2013 — Mendel, Yonatan (2013), 'A Sentiment–Free Arabic: On the Creation of the Israeli Accelerated Arabic Language Studies Programme', *Middle East Studies* 49(3) : 383.

Mendel, 2014 — Mendel, Yonatan (2014), *The Creation of Israeli Arabic: Security and Politics in Arabic Studies in Israel*, (London: Palgrasive Macmillan), 45.

Merin, 1999 — Merin, Yuval (1999), 'The Case against Official Monolingualism: The Idiosyncrasies of Minority Language Rights in Israel and the United States', *ILSA Journal of International & Comparative Law* 6(1): 25.

Ravid, 2003 — Ravid, Dorit (2003), 'A Developmental Perspective on Root Perception in Hebrew and Palestinian Arabic', in Yoseph Shimron (ed.), *Language Processing and Acquisition in Languages of Semitic, Root Based Morphology* (Amsterdam: John Benjamins Publishers), 293.

Russak & Fragman, 2014a Russak, Susie & Fragman, Alon (2014a), 'Spelling Development in Arabic as a Foreign Language among Native Hebrew Speaking Pupils', *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 27: 359.

Russak & Fragman, 2014b Russak, Susie & Fragman, Alon (2014b), 'The Development of Grapho–Phonemic Representations among Native Hebrew Speakers Learning Arabic as a Foreign Language', in Elinor Saiegh–Haddad and Maltesha Jushi (eds.), *Handbook of Arabic Literacy: Insights and Perspectives*, (Springer: Dordrecht), 381.

Russak & Saiegh–Haddad, 2010 Russak, Susie & Saiegh–Haddad, Elinor (2010), 'Phonological Awareness in Hebrew (L1) and English (L2) in Normal and Disabled Readers', *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 24: 427.

Saban & Amara, 2002 Saban, Ilan & Amara, Muhammad (2002), 'The Status of Arabic in Israel: Reflections on the Power of Law to Produce Social Change', *Israel Law Review* 36(2) :5.

Saban, 2006 Saban, Ilan (2006), 'Appropriate Representation of Minorities: Canada's Two Types Structure and the Arab–Palestinian Minority in Israel', *Penn State International Law Review* 24: 563.

Saiegh–Haddad, 2003 Saiegh–Haddad, Elinor (2003), 'Linguistic Distance and Initial Reading Acquisition: The Case of Arabic Diglossia', *Applied Psycholinguistics* 24: 431.

Saiegh–Haddad, 2004 Saiegh–Haddad, Elinor (2004), 'The Impact of Phonemic and Lexical Distance on The Phonological Analysis of Words and Pseudowords in a Diglossic Context', *Applied Psycholinguistics*, 25: 495.

Saiegh–Haddad, 2005 Saiegh–Haddad, Elinor (2005), 'Correlates of Reading Fluency in Arabic: Diglossic

and Orthographic Factors', *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 18: 559.

Saiegh–Haddad, 2007	Saiegh–Haddad, Elinor (2007), 'Linguistic Constraints on Children's Ability Phonemes in Arabic', *Applied Psycholinguistics* 28: 607.
Share, 1995	Share, David L. (1995), 'Phonological Recoding and Self–Teaching: Sine Qua Non of Reading Acquisition', *Cognition* 55: 151.
Shimron, 2003	Shimron, Joseph (2003), 'Semitic Languages: Are They Really Root Based?', in Joseph Shimron (ed.), *Language Processing and Acquisition in Languages of Semitic, Root Based Morphology* (Amsterdam: John Benjamins Publishers), 1.
Stevens, 2006	Stevens, Paul B. (2006), 'Is Spanish Really So Easy? Is Arabic Really So Hard? Perceived Differences in Learning Arabic as a Second Language' in Kassem Wahba, Zeinab Taha, & Liz England (eds.), *Handbook for Arabic Language Teaching Professionals in the 21st Century* (35–6). (New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers), 35.
Treiman & Bourassa, 2000	Treiman, Rebecca & Bourassa, Derrick (2000), 'The Development of Spelling Skill', *Topics in Language Disorders* 20: 1.
Uhlmann, 2008	Uhlmann, Allon J. (2008), 'The Field of Arabic Instruction in the Zionist State', in James Albright, and Allan Luke (eds.), *Pierre Bourdieu and Literacy Education*. (New York: Routledge), 95.
Yitzhaki, 2013	Yitzhaki, Dafna (2013), 'The Status of Arabic in the Discourse of Israeli Policymakers', *Israel Affairs* 19: 290.

سميح القاسم وخصوصيّة اللغة في نثره الأدبيّ

كوثر جابر قسوم

جامعة حيفا وكلية سخنين

سأتناول في هذه المُداخلة جانبًا من ميزات النثر الفنّيّ لدى الشاعر سميح القاسم؛ وهو خصوصيّة اللغة الأدبيّة، وأبدأ بالميزة التي رصدها الناقد نضال الصالح عن جماليّات اللغة في رواية الأرض الفلسطينيّة:

"باستجلاء جماليّات اللغة في رواية الأرض الفلسطينيّة، يخلص المرء إلى أنّ ثمّة ثلاثة مستويات لهذا المكوِّن في تلك الرواية: إبلاغيّ يؤدّي الوظيفة الأولى للّغة، أي الإيصال؛ وتخييليّ يجمع بين مفهومي الأدبيّة والواقعيّة بقدر كبير من التوازن والوعي بالحدود

الفاصلة بينهما؛ وعامّيّ وثيق الصلة بالمتداول الشعبيّ والمستغرِق فيما هو محلّيّ. وغالبًا ما يتجلى أكثر من مستوى من هذه المستويات الثلاثة في النصّ الرّوائيّ الواحد".[1]

استنادًا إلى هذه الميزة، تأتي لغة سميح القاسم في كتاباته الأدبيّة النثريّة برأيي ضمن مستويين: الإبلاغيّ؛ والتخييليّ/ الشاعريّ.

ضمن المستوى الأوّل: تتّخذ لغته طابعًا وظيفيًّا، حيث يبدو القاسم معنيًّا بتوصيل المضمون بوضوح والتأكيد عليه أكثر من عنايته بالتشكيل الخاصّ والفنّيّ للّغة. ويظهر ذلك في مسرحيّاته النثريّة: **هكذا استولى هنري على المطعم الذي كان يديره رضوان وشلومو** (1970)؛ **المؤسّسة الوطنية للجنون** (1970)؛ **كيف ردّ الرابي مندل على تلاميذه؟** (1973)؛ **الابن** (1974)؛ **المغتَصَبة** (1975).

كُتبت هذه المسرحيّات في أعقاب حرب حزيران 1967، وكانت من بواكير المسرح الفلسطينيّ الحديث التي جنّدت الجانر المسرحيّ لخدمة الأدب الملتزم. ومن خلال هذه المسرحيّات يواكب القاسم الحالة السياسيّة والعلاقات بين الشعبين الفلسطينيّ والإسرائيليّ بقدر قليل من العدّة الجماليّة والبلاغيّة، بحيث يمكن لنا ملاحظة الجانب الوظيفيّ والسياسيّ للّغة. غير أنّ ذلك لا ينفي عن هذه الكتابات صفة الأدب؛ إذ تناولت هذه المسرحيّات موضوع الصراع العربيّ الإسرائيليّ في الداخل، مجبولة بتقنيّات المسرح العصريّ، كالصراع الدراميّ والعالم المقلوب والإغراب والقناع والإخراج المسرحيّ. ولسميح القاسم كذلك مداخلات محسوبة على كتاباته الصحفيّة وزواياه التي كان ينشرها في الصحف والمجلّات مثل: **عن الموقف والفنّ** (1970)؛ **من فمك أدينك**

1 الصالح، 2004، ص 143. انظر أيضًا:
http://www.syrianstory.com/comment23-11.htm

(1974)؛ **حسرة الزلزال** (2000). حيث كان يعتني بإيصال المضمون واضحًا للقارئ، أكثر من اعتنائه بالتفنّن في الانزياحات اللغويّة والاستخدامات البلاغيّة.

الليلك (1977)؛ **الصورة الأخيرة في الألبوم** (1980)؛ **ملعقة سمّ صغيرة ثلاث مرّات يوميًّا** (2011)، وأخيرًا في رواية **إنّها مجرّد منفضة** (2011).

تتشكّل رواية **إلى الجحيم أيها الليلك**، من خلال بؤر قصصيّة منتقاة ومنفصلة عن بعضها في مجرى الزمان والمكان، تحدُّ بينها عناوين فرعيّة، مثل "الانشطار" "والهاوية" "والقيامة" "والقتل" وغيره. بمعنى أنّ الكاتب اعتمد التقطيع في القصص والمشاهد خالطًا بين تجربة الماضي والحاضر، إضافةً إلى تقنيّات وأساليب لغويّة أخرى؛ كالترميز والأسطرة وتشظّي الضمير واستخدام موتيف "الليلك" كامتداد للبعد النفسي والشعوريّ في الرواية.

وبرأي نضال الصالح أنّ اللغة في رواية **إلى الجحيم أيها الليلك** تترجّح بين مستويين:

> وقائعيّ يوميّ، يقترب أحيانًا من المنطوق الشّعبيّ الفلسطينيّ، لكنّه لا يسفّ إلى العاميّ، ويتجّلى في الحوارات خاصة؛ وآخر تخييليّ شعريّ، يُثري ما هو واقعيّ في الرّواية بما هو أسطوريّ، ويخصب دلالات الرّموز المتعدّدة فيها، ويصوغها في تشكيل جماليّ يثير طاقة التصوّر في مخيّلة القارئ، ليعيد الأخير تركيب الأحداث والشخصيّات والرموز من جديد.[2]

إلى جانب المستوى الواقعيّ للغة الرواية، والذي يجاري واقع الصراع العربيّ الإسرائيليّ، يوظّف القاسم عناصر شعريّة أخرى كالرمز والإيحاء والموتيف والتكرار وغيره. ويتمثّل الرمز في اختياره المقصود لأسماء الشخصيّات، ليحقّق بها قدرًا من الإيحاء أو التفسير؛ فحبيبته الفلسطينية المنفية "دنيا" لا يخفى اسمها من شموليّة كونيّة ووجوديّة، وهي

2 الصالح، 2004، ص145. انظر أيضًا:
http://www.syrianstory.com/comment23-11.htm

تمثّل الأرض الفلسطينيّة/ الأمّ التي يكتسب منها الراوي هويّته وطابع وجوده. مثلما تحمل جدليّة الحضور والغياب؛ فالراوي يتوازى مع "دنيا" في فقدان المكان، ولذلك يشعر بالنفي والاغتراب:

" *أنا بعدك عصفور ممزّق على الشارع العام.. دوريٌّ مسحوق.. معسته سيّارات العساكر والسّياج*".[3]

كذلك تحمل شخصيّة "حسن الكسيح" الذي تركه أهله اللاجئون في الرّامة ونزحوا صوب لبنان بعدًا رمزيًّا، حيث اختصر القاسم حالة العجز الفلسطينيّ في مستهلّ الرواية في شخصيّته، ثم ومع توالي الأحداث، أكّدت حالته فاعليّة انتقال الوعي الفلسطينيّ من الهزيمة والانغلاق إلى الثورة والنضال.

ويعتبر "الليلك" موتيفًا مهيمنًا على نصّ الرواية، وظّفه القاسم ليزيد به من قيمة الرواية الجماليّة ويرفع قابليّتها التحليليّة والنقديّة. ويظهر موتيف "الليلك" عبر تكرار يستلفت عناية المتلقّي؛ ففي كلّ مشهد من مشاهد الرواية على الأغلب، يتجسّد الليلك أمام الراوي بشكل عينيّ وينتشر في المكان، ويغدو تمثيلًا حسّيًّا لبنية المكان والشخصيّات النفسيّة. ولذلك، ينهض الليلك، وفق الناقد نبيل سليمان، "بمهمّة لغويّة وبمهمّات دلاليّة عديدة، فلغويًّا هو الإيقاع الرئيسيّ، ودلاليًّا هو جدل الأضداد".[4]

إنّ تكرار "الليلك" موتيفًا ولفظًا في ثنايا الرواية خلق نوعًا من الإيقاع يشبه الإيقاع الموجود في الشعر، بحيث أصبحت عبارة "الليلك" أشبه بلازمة شعريّة. أمّا دلاليًّا، فقد دلّ "الليلك" على أيديولوجيّة الرواية؛ ففي الزمكان الإسرائيليّ كان تعقيد الليلك كتعقيد الحدث والشخصيّات، كما كان يمثّل فاعل الاختلال بعد كلّ مشهد أو موقف يمرّ به الراوي. أمّا في الزمكان الفلسطينيّ، أي ما قبل الاحتلال وما بعد الثورة، فإنّ جمال الليلك

3 **إلى الجحيم أيّها الليلك**، 1977، ص12.

4 سليمان، 1995، ص130.

كان كجمال المكان والحدث والشخصيّات. وحين يصل الراوي إلى صيغة تجمع بين الذات والمكان، وهو المبدأ التثويريّ التغييريّ، يبطل فاعل الاختلال ويتغيّر الزمن السلبيّ ويتمّ عبور الأزمة، فتقبل دنيا بفستانها الليلكيّ. وعندئذ ينتصر الراوي على الليلك:

"لقد انهار الليلك وانتهى،

ارتفع أذان الوضوح،

آنذا انتصرت عليك أيّها الليلك،

ضبطتك أخيرًا في لحظة وضوح هائلة.. حطّمت ذرّاتك جميعًا فإلى الجحيم،

إلى الجحيم أيّها الليلك!".[5]

يُضاف إلى ذلك تداخل الضمائر؛ إذ يتداخل ضمير "الأنا" المتكلّم مع "الهو" "والأنت"، وهي في مجملها تتنازع شخص الراوي. هذا التلوين في لعبة الضمائر، وعناصر أخرى، كالرمز والإيحاء والموتيف والتكرار أسبغت صبغة لغويّة شعريّة على الرواية؛ غير أنّها بالمقابل أضعفت شروط السيرة الذاتيّة في البناء الفنّيّ، خاصّة أنّ الكاتب اهتمّ بتعريف الرواية على أنّها "حكاية أوتوبيوغرافيّة.[6]

5 **إلى الجحيم أيّها الليلك**، 1977، ص 99-100.

6 يستعرض الناقد نبيل سليمان صفات هامّة للّغة في رواية **إلى الجحيم أيّها الليلك** بقوله: "علينا الآن أن نلاحظ أن البناء اللغوي للرواية، وقد سبق لنا في مطلع هذه الدراسة أن تناولنا لعبة الضمائر من زاوية الأوتوبيوغرافية. وقد أشرنا في حينه إلى عون لعبة الضمائر على موضوعية الرواية، وإلى عونها للترميز في تغليب هذه الموضوعية على الأوتوبيوغرافية. إن المجازيّة التي تعوّل عليها لغة الرواية أحيانًا قد يسّرت أيضًا للترميز، فضلًا عن أنها عززت المسحة الشاعرية الشفافة التي تتلبّسها الرواية غالبًا. على أن للغة الرواية صفات أخرى هامة تركت –فيما نقدّر- تأثيرًا إيجابيًّا ما في المعنى الكلّيّ لعملية الترميز. و**في رأس تلك الصفات** محاولة تطويع العاميّة وما يتصل بذلك من بساطة اللغة (وشعبيتها)- انظر مثلا الصفحة الأولى في الرواية- أما **الصفة الثانية**، فهي محاولة تطويع اللغة التراثية على نحو يذكّر بمحاولة إميل حبيبي الفذة في الوقائع الغريبة لكن الأمر هنا يكاد يكون عابرًا (انظر ص 17-18،92) فيما كان لدى إميل حبيبي إنجاز

في عام 1980 خاض سميح القاسم تجربة الكتابة الأدبيّة الروائيّة ثانيةً، فكتب حكاية **الصورة الأخيرة في الألبوم** والتي اعتبرت امتدادًا لرواية **إلى الجحيم أيها الليلك**، خاصّة أنّ الدافع الرئيسيّ لكتابتها هو إبراز أثَر العلاقات العربيّة اليهوديّة في البلاد من خلال فعل المقاومة والمواجهة، ومن خلال قصّة حبّ بين شاب عربيّ وفتاة يهوديّة، يشغل والدها منصب ضابط كبير في الجيش.

يتّخذ الراوي دور المشرف الكلّيّ، حيث يبدو عالمًا بدواخل شخصيّاته –على اختلافها– بفكرها وسلوكها:

> *فتح أمير عينيه على وسعهما دفعة واحدة. للحظات كان مندهشًا من حدّة انتقاله المفاجئ من النوم إلى اليقظة". (...) تحسّس أمير دكّانه (فتحة بيجامته) وابتسم حين وجدها مفتوحة كالعادة!" (...) أطلق أمير بصره عبر النافذة المنخفضة المطوّقة بحاكورة ريفيّة صغيرة. من خلال أغصان الرمّان الفوضويّة تراءت له في غباش غامض عمارات نتانيا الإسمنتيّة المكعّبة.*[7]

تمتاز لغة الرواية بالبساطة والمباشَرة، وقد نوّع القاسم في أساليب السرد الروائيّ، فراوح ما بين الوصف والتصوير، والحوار بنوعيه: الخارجي، خاصّة بين روتي وأمير، والداخليّ

عظيم بحدّ ذاته. و**الصفة الثالثة**، هي السردية في المواقع التي ترسم الحوار والصدام الفكري بين النحن والآخر. هذه السردية خفّفت من احتمال تأثيرها السلبي على الرواية، مهارةُ صاحبها في التلوين المجازي والمسحة الشاعرية، ولئن كانت هذه السردية أقوى مما يتراءى من تطويع للعامية وللتراثية، فإن هذه الصفات الثلاث قد أعانت على أن يتوازن في عملية التميز البعدان الموضوعي والذاتي، رغم ما تفسحه عادة هذه العملية للرامز من احتكار الذاتية وما تفترضه من قابلية تشكيل المرموز ومطاوعته للرامز. لقد بدت اللعبة اللغوية في هذه الرواية أكثر أهمية في استيعائها للبنية الرمزية المركزية: الليلك. فالإيقاع الأقوى في الرواية هو كلمة الليلك". سليمان، 1995، ص128–129.

7 **الصورة الأخيرة في الألبوم** ، 1990، ص 7– 8.

الذي أبرز من خلاله الصراع الداخليّ والسمات النفسيّة لشخصيّة أمير، وخطابها السياسيّ والفكريّ.

وبرأي عادل الأسطة أن الرواية تمتاز بضعف البنية السردية؛ حيث:

> لا ينتظم النصّ إيقاع سرديّ واحد، فثمّة مراوحة غير مبرّرة في صيغة السرد. حقًّا إنّ الغالب عليه هو استخدام صيغة الضمير الثالث "الهو"، إلّا أنّه لا يسير، منذ بداية النصّ وحتى نهايته على هذه الوتيرة، فثمّة تغيّر يبدو أحيانًا مبرّرًا ومقبولًا، وبخاصّة عندما يترك بعض الشخصيّات تعبّر عن ذاتها، ويبدو أحيانًا غير مبرّر.[8]

كذلك:

> تبرز في مواطن كثيرة لغة الخطابة أكثر مما تبرز لغة الوصف المحايدة التي تتناسب ولغة السرد، وما ذلك إلّا لأنّ الكاتب كان عضوًا فعّالًا ونشيطًا في الحزب الشيوعيّ، يشارك في مهرجاناته واحتفالاته، ويلقي فيها قصائده وخطبه التي لم يستطع أن يتخلّص منها في لحظة الكتابة.[9]

أما الرواية الثالثة، **ملعقة سمّ صغيرة ثلاث مرّات يوميًّا**، فلا تبعد كثيرًا عن الروايتين في خطّها الأيديولوجيّ وأسلوبها، يحكيها سميح القاسم بضمير المتكلم عبر شخصية مأمون عبد الرحمن الصحفيّ. أمّا زمن السرد/ زمن الحكاية فهو سنوات الستين والسبعين من القرن الماضي. وتتميّز لغة الرواية بأنّها لغة الحكاية، ولغة التداعي والشعريّة المكثّفة في بعض ثناياها:

يرفع عينيه إلى السماء المعتمة باحثا عن وجه الله المضيء ويصرخ بلا صوت:

8 الأسطة، 2002 ،ص156.

9 الأسطة، 2002، ص 158.

إلهي. يا إلهي. مَن أنا لأحمل كلّ هذا العذاب؟ أعطني قائمة خطاياي لأكفّر عنها واحدة واحدة.. إلهي. يا إلهي. أنذا أغمض عينيّ وأبسط ذراعيّ من شرفة أهلي المتعَبين بي وبهم.. هي ذي أصابع يمناي تُداعب مُلوِّحَةً الموجَ في البحر الأبيض المتوسّط. وهي ذي أصابع يُسراي تمشي كالسيّد المسيح على ماء بحيرة طبريا العذب..

صغير هو وطني يا إلهي الكبير.. وحزين هو وطني يا إلهي الطيّب.. وضعيف أنا يا إلهي القويّ.. اهدني الصراط المستقيم.. (...) إلهي . إلهي؟ روحي حزينة وقلبي منقبض ولا أطلب الموت..

إلهي. إلهي. أزح هذه الكأس عن فمي. وخُذ بيدي لأنزل عن هذا الصليب.[10]

وفيما تمتاز لغة الرواية برأي الناقد نبيه القاسم بأنها: "السّهلة الرّاقية العَصيّة المنسابة بسَلاسة، والجارحة حدّة، إذا استلزم الموقف. هي لغة الحكاية، ولكنها تتعالى إلى رقيّ الشعر بما فيه من مَعان متداخلة وصور متشابكة وإيقاع متناسق"،[11] يقارن عادل الأسطة بينها وبين رواية **إلى الجحيم أيها الليلك** فيقول: "إلى الجحيم" حكاية ذات أسلوب شاعريّ ولغة شعريّة، فيما بدت "ملعقة سم.." ذات لغة سرديّة تقريريّة مملّة أحيانًا. وإذا كانت الأولى عبّرت عن أفكار ورؤى سياسيّة وفكريّة، فإنّ الثانية أتت على هذا بصيغ تقريريّة".[12]

10 **ملعقة سمّ صغيرة ثلاث مرّات يوميًّا** ، 2011، ص41-39.

11 القاسم، 2013، ص174.

12 الأسطة، 2012. http://www.al-ayyam.ps/ar_page.php?id=aafe17fy179298687Yaafe17f

ومن ميزات اللغة عند سميح القاسم كذلك السخرية؛ إذ يمتلك القاسم نزعة تهكّميّة ساخرة في كتاباته النثريّة، خاصّة ما جاء به في أعماله الإبداعيّة المُبْتَكرة: **كولاج**، و**ليزر (أفكار ورؤى)**.

على المستوى اللغويّ تراوحت هذه النصوص بين النثر والشعر والخبَر، واعتمدت التكثيف الفكريّ واللغويّ. أما على المستوى المضمونيّ، فقد عبّرت عن مختلف القضايا والمشاغل العربيّة والإنسانيّة المعاصرة بأسلوب ساخر وتهكّميّ:

بلاد الرعب أوطاني

من القاصي إلى الداني

ومن جهل إلى فقر ومن سجن إلى ثان

بلاد الرعب أوطاني...[13]

وفي قوله: "*يصلّي. ويقتُل. ثمّ يصلّي ويسرق. ثمّ يصلّي ويشهد بالزور. ثم يصلّي ويزني*".[14]

ويقول الناقد عابد إسماعيل عن **كولاج** سميح القاسم:

> إنّ شاعرنا يعمدُ إلى كتابة المقطع الوامض، السريع، المكتفي بذاته، مبنىً ومعنىً، المتخفّف من سطوة المعنى، الغارق في سحر الإيحاء، بعيدًا من أيّ سياق. (...) هذه المهارة في توظيف أكثر من أسلوب تشي بحنكةٍ بلغَتْ ذروتَها في الكولاج، وأتاحت للشاعر مساحة واسعة للّعب

13 كولاج 2، 2009، ص29.

14 كولاج 2، 2009، ص87-88.

الفنّي، واعتماد البنية الموشوريّة، الأوركستراليّة، التي لا يؤطّرها شكل أو نمط.[15]

في **كتاب الإدراك** (1996)، تظهر عناية القاسم بالمستوى اللغويّ ظهورًا واضحًا، إذ استوحى لغته ومعانيها من التّراث الإسلاميّ التّوحيديّ على مختلف مذاهبه واتّجاهاته، كما أبدى امتلاكًا متمكّنًا للصنعة اللغويّة والبلاغيّة. فلغته وإن كانت كلاسيكيّة ليست تلك اللغة التي تنأى عن المفهوم العام وتخاطب طبقات فكريّة معيّنة، بل هي لغة سلسة تعبّر عن مبادئ مثاليّة وإنسانيّة، كالعمل والعدل والحرّيّة والسّلام والدّين والعقل. بعبارة أخرى: إنّ التّجديد الّذي يحقّقه القاسم في **كتاب الإدراك**، هو البناء النّاجح والمتوازن لكتاب فيه المعاني عصريّة مجسّدة في أصولها التّراثيّة، واللّغة تراثيّة مجسّدة في العصر.

ويتبنّى القاسم الدلالات الباطنيّة الرمزيّة التي تتسم بها اللغة في التّراث الصّوفيّ والشّيعيّ، خاصّة فلسفة العدد والحرف. فالأحرف والأرقام في لغة التراث الصوفيّ تنزيلات إلهيّة روحيّة، فاضت عليها نورانيّة علويّة قبل هبوطها الأرض. ولقسم منها قيمٌ قدسيّةٌ، كالأرقام: 5؛ 7؛ 12، وحرف الألف، والفواتح الحرفيّة لبعض السّور.[16]

كذلك يبدو الكاتب مولعًا بالإيقاع الذي يتأتّى عن طريق تساوي الجمل والسجع والجناس. لنقرأ هذه المقاطع من **كتاب الإدراك** ونر النَّظم المرتّب والمتساوي للجمل

15 اسماعيل، 2012.
http://daharchives.alhayat.com/issue_archive/Hayat%20INT/2012/3/26/%D8%B3%D9%85%D9%8A%D8%AD-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D8%B3%D9%85-%D9%8A%D8%AD%D8%AF%D9%82-%D9%81%D9%8A-%D9%85%D8%B1%D8%A7%D9%93%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B0%D8%A7%D8%AA.html

16 انظر لاحقًا تحليلي لهذه الميزة في دراستي حول كتاب الإدراك.

والتّعابير، والموسيقى في العبارات، والسجع الذي يشابه خواتم الآيات وقفلاتها في القرآن الكريم، غير مُهمِلين باقي الأنواع من الطّباق والجناس والمقابلة:

بسم الله الرّحمن الرّحيم۞ المبدع العظيم۞ نبي الوأي والوفاء۞ والغرس والإتاء۞ والرّأي والقضاء۞ واضع الحيّ في الجماد۞ رافع السّائل بالأثير۞ تكوينًا نظيمًا في التّكوين النّظيم۞... موسع أبواب الرّحمة۞ مشرّع مناهج البرهان۞ خيارًا دون التّرغيب والتّرهيب بين مسالك البهتان۞... بسم الله المبدع العظيم۞ عاقد جيم الجهل بجيم الجحيم۞ وعين العقل والعلم بعين النّور وعدن النّعيم۞ والخير العميم۞ مخيّر الإنسان بين الجهل والإدراك۞ والتّوحيد والإشراك۞.[17]

ولا يخفى علينا الجناس بأنواعه، وهو من الأنماط اللّغويّة الطّيّعة للقاسم. وقد جاء الجناس بين الأسماء والأفعال والحروف، كما جاء جناسًا متتابعًا أيضًا؛ ففي "إدراك التّهيّؤ" مثلًا يقول:

(...) مُطلِع العقول على عابر العقائد مُترع النّفوس بغابر الأديان۞ وما كان ويكون من مذاهب الامتحان۞ لقبائل عدنَت۞ وشعوب مدنت۞ وأمم أنعمت الأبصار وما أمعنت منها البصائر بالإدراك قبل الإيمان۞ يدأى لها الشّرّ وينأى بها الخير بإذن من المقيل الرّحمن۞.[18]

وقد قامت الناقدة تيري دي يونغ (young) بدراسة مستفيضة عن ملكة القاسم في التلاعب اللفظيّ ودوره في تحديث الجناس. وذكرت أنّه استخدم الجناس مثله في ذلك

17 **كتاب الإدراك**، 1996، ص5-6.

18 **كتاب الإدراك**، 1996،ص5-6.

مثل العديد من شعراء الجيل الثاني من حركة الشعر الحرّ منذ أوائل الستينات من القرن العشرين. أمّا عن أثر الجناس في المتلقّي فتقول:

> إنّ الجناس عندما يكثّف الصلة بين الكلمتين في ذهن القارئ، يخلق بادئ ذي بدء درجة معيّنة من الحيرة ويحفّز ذهن القارئ على إعادة تنظيم المفاهيم من جانبه، وذلك لأن التشابه في المظهر الخارجيّ بين الكلمتين يخفي في حقيقة الأمر البون الشاسع في الدلالة بين الكلمتين على الأقلّ كما تمّ استخدامها في القصيدة. إنّ تغيّر بضعة حروف في كلمة معيّنة له تأثير على التغيّر الكلّيّ لبارومترات الشاعر، بما في ذلك ما هو مدى الجديّة الذي ننظر فيه نحن كقرّاء إلى هذا العالم.[19]

وأختم هذا الاستعراض الموجز باستجلاء خصوصيّة اللغة في رواية السيرة الذاتيّة **إنّها مجرّد منفضة** (2011) والتي بها ختم بها القاسم أعماله الأدبيّة النثريّة، حين كان يصارع المرض ويجابه معضلة الموت، ولذلك فإنّ عنوان الرواية لا يخلو من سخرية تعبر عن مفارقة الحياة والموت:

> *ها أنت منهمك بضرورة الاستعداد للحياة وضرورة الاستعداد للموت، لكنّك مؤمن بأنّه لا بدّ مِن فَرَج قريب...بقدر إيمانك بأنّك من حياة إلى موت ومن موت إلى حياة.. ومن رمل إلى رمل.. ومن تراب إلى تراب. ومن ماء إلى ماء. ومن رماد إلى رماد.. ومن قمح إلى ورد.. ومن كلّ شيء وأيّ شيء إليها.. إلى المنفضة، فما هي إلّا منفضة.. إنّها منفضة.. مجرّد منفضة.. إنّها مجرّد منفضة!.*[20]

19 دي يونغ، 1995. ص 31.

20 **إنّها مجرّد منفضة**، 2011، ص358.

استخدم القاسم أسلوب الضمير الثاني: الأنا / أنت، حيث جرّد من نفسه شخصًا آخر يخاطبه. فكان الراوي والمرويّ له معًا. وأسلوب السرد هذا جعل حضور القاسم مركزيًّا في السيرة، كما جعل جميع الأحداث والشخصيّات تدور في فلكه:

أنتَ لا تُدوِّن تاريخًا ولا تلتزم التدرّج الزمنيّ. هي أخبار سمعتَها وقصاصات قرأتَها وذكريات تتدافع. ولأنَّكَ لا تكتُب وعيناكَ على الرزنامة فخيرٌ لك أن تُسجّل ما يحضرك، لأنّ النسيان لكَ بمرصاد.[21]

كتب القاسم سيرته كرواية تسجيليّة، تعتمد الخبر والتوثيق بالأساس، حيث ارتبط التسجيل والتوثيق بأحداث سياسيّة واجتماعيّة وتاريخيّة، وأخرى شخصيّة ذاتيّة من حياته، ومع ذلك، فإنّ عنصر التخييل لا يغيب عن الرواية، بل هو من أهمّ الأسس التي تقوم عليها الرواية.

ولا يفوتنا أسلوب الفكاهة والتعليقات الطريفة الكثيرة التي طعّم بها القاسم روايته:

ذات مساء جاءك محمود درويش إلى شقّتك المستأجرة في منزل أرملة المرحوم سافيديس، القنصل اليونانيّ الأسبق، في شارع "يافا" الحيفاويّ.

سأل محمود: - ألست جائعًا؟

قلتَ: بلى. أنا جائع. طبعًا!

وفهمتَ أنّ نقود محمود نفدت، كالعادة، قبل نهاية الشهر. وقمتَ إلى مطبخك. (...) عثرتَ في المطبخ على حبّة بطاطا واحدة، وكانت "مضروبة" في أحد جوانبها. سلقتَ حبّة البطاطا.. وهيّأت المائدة بالشرشف الأبيض والأواني المثيرة للشهيّة والشموع والزهور ومملحة الكريستال.. الطقس جاهز. وحبّة البطاطا جاهزة. والضيف جاهز..

21 **إنّها مجرّد منفضة**، 2011، ص25.

وبعد التهام شطري حبّة البطاطا (الناس يعرفون شطري البرتقالة!!)، داهمكما إحساس نهِم بجوع مفتوح الشهيّة. وحضر توفيق فيّاض الذي تبرّع بِسدّ ثغرات الجوع. وتفاءلتما خيرًا، فهو موظّف الجمارك الذي يتلقّى مرتّبًا شهريًّا أكبر من مرتّبيكما معًا.. بيد أنّ توفيق فيّاض، الكاتب البوهيميّ، كان مفلسًا هو الآخر، وكلّ ما توفّر له من النقود آنذاك كان كافيًا لشراء كيس من الذرة المفرقعة (البوشار).[22]

من هذه المستويات اللغويّة تستمدّ رواية السيرة الذاتيّة جمالها وغناها: من مزجها بين المتَخَيَّل والتاريخ والتوثيق، ومن بنائها المتضافر، ومن لغتها المتوهّجة بحسّيّة الشعر والفكاهة والسخرية.

ومن هذه المستويات اللغويّة تتشكّل لغة سميح القاسم الأدبيّة النثريّة: لغة واقعيّة تمتح من راهن سياسيّ واجتماعيّ معقّد، وأخرى تنضح بالشعريّة والتكثيف الدلاليّ، مرّة لضرورة التخييل والإيحاء، وثانية لوجود شخصيّة الشاعر الذي لا ينفك يهجس فيها في أعماقه.

22 **إنّها مجرّد منفضة**، 2011، ص266-267.

ثبت المصادر والمراجع

أعمال الشاعر سميح القاسم الأدبيّة التي ظهرت في الدراسة وفق سنة الصدور:

- 2011أ، **إنّها مجرّد منفضة (سيرة: الجزء قبل الأخير)**، حيفا: دار راية للنشر.
- 2011ب، **ملعقة سُمّ صغيرة، ثلاث مرّات يوميًّا- حكاية أوتوبيوغرافيّة**، كفر ياسيف: دار الحقيقة.
- 2009، **كولاج 2**. الناصرة: مطبعة الحكيم/منشورات إضاءات.
- 2000، **كتاب الإدراك**، عكّا: دار الأسوار.
- 1993، المسرحيّات: **هكذا استولى هنري على المطعم الذي كان يديره رضوان وشلومو** (1970)؛ **المؤسّسة الوطنية للجنون** (1970)؛ **كيف ردّ الرابي مندل على تلاميذه؟** (1973)؛ **الابن** (1974)؛ **المغتصبة** (1975)، ضمن: **الأعمال الكاملة للشاعر سميح القاسم**، الكويت: دار سعاد الصباح.
- 1980، **الصورة الأخيرة في الألبوم- حكاية**، عكّا: منشورات دار الكاتب.
- 1977، **إلى الجحيم أيها الليلك- حكاية**، القدس: منشورات صلاح الدين.

الدراسات

الأسطة، 2002 — الأسطة، عادل (2002)، **قضايا وظواهر نقدية في الرواية الفلسطينيّة**. عكّا: مؤسّسة الأسوار.

دي يونغ، 1995. — دي يونغ، تيري (1995)، "اللغة في بلاد العجائب: سميح القاسم وتحديث الجناس"،

ضمن: رجب، طارق (1995)، **متابعات نقديّة في أدب سميح القاسم**، حيفا: الوادي للطباعة والنشر، ص9-62.

سليمان، 1995. — سليمان، نبيل (1995)، " إلى الجحيم أيّها الليلك". ضمن: رجب، طارق (1995)، **متابعات نقديّة في أدب سميح القاسم**، حيفا: الوادي للطباعة والنشر، ص104-133.

الصالح، 2004. الصالح، نضال (2004)، **نشيد الزيتون: قضيّة الأرض في الرواية الفلسطينيّة**.

دمشق: اتحاد الكتاب العرب.

http://www.syrianstory.com/comment23-11.htm

القاسم، 2013. القاسم، نبيه (2013)، **سميح القاسم: مبدع لا يستأذن أحدًا**. كفر قرع: دار الهدى.

مواقع إلكترونيّة

الأسطة، 2012. الأسطة، عادل (2012)، "سميح القاسم: ملعقة سم صغيرة ثلاث مرات يوميًّا".

موقع **صحيفة الأيّام**، تاريخ النشر: 1/4/2012.

http://www.al-ayyam.ps/ar_page.php?id=aafe17fy179298687Yaafe17f

اسماعيل، 2012. اسماعيل، عابد (2012)، "سميح القاسم يحدّق في مرآة الذات". موقع مجلّة **الحياة**. تاريخ النشر: 26/3/2012

http://daharchives.alhayat.com/issue_archive/Hayat%20INT/2012/3/26/%D8%B3%D9%85%D9%8A%D8%AD-%D8%A7%D9%84%D9%82%D8%A7%D8%B3%D9%85-%D9%8A%D8%AD%D8%AF%D9%82-%D9%81%D9%8A-%D9%85%D8%B1%D8%A7%D9%93%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B0%D8%A7%D8%AA.html

النّهايات الـمُغايرة في قصص الأطفال

رافع يحيى، سهيل عيساوي، ريما الكردي

الكلية الأكاديمية العربية للتربية، حيفا

مقدمة:

إنّ امتداد فعل القراءة زمنيًّا يضاهي أي فعل آخر ببداياته ونهاياته كما هي الحال في السنن الكونية، وهذا يوصلنا إلى حقيقة مفادها أن النهايات أمر حتمي على الصعيدين الواقعي، والخيالي. ولأن نتاجَ الكتابة نتاجٌ مُتخيَّل، تطالعنا النهايات كجزء أخير من بنية النّص كتتويج للأحداث التي ساهمت في تكوين النّص المقروء، إذ تمثّل النّهاية دورًا أساسيًّا في القصص، وبشكل عام تحمل النهايات الناجحة التنوير والإشراق اللذين يسعى الكاتب لتقديمها كأيديولوجيا النص.

إنّ النهاية هي التوغل الأعمق في عملية القص، لما يتضمّنه النص الغني بمفاصله الأدبية، فتكون هي المرحلة الاحتفالية لتجربة القراءة، وتقوم بدورٍ مركزيٍّ في قصص الأطفال خاصّة، إذ قد تحمل كما ذكرنا، الأيديولوجيا التي يسعى النَّص إليها، كما تحمل أهدافها أيضًا، وهي تنبثق من ذات المنبع الذي تنبثق منه قصص الكبار، مع التّأكيد على أن النهاية حدثًا كانت أم جملة قصيرة هي مرحلة إغلاق النّص، من جهة أخرى مضمون

النهاية الظاهر أو الخفي يدفعان القارئ لكتابة نص جديد في خياله، بالاعتماد على الرسائل المشفرة التي بثتها النهاية.[1]

تبدو النّهايات في أدب الأطفال تتمّة بديهية لتمام القصّة التي تحمل رسالة يوجهها الكاتب للطّفل خاصّة، أو للقارئ بشكل عام، ولأن الأثر التربوي كان هدف الكتابة للأطفال لأجيال مديدة، وبمعزل عن الهدف الجمالي أو الفني في مناسبات كثيرة، لتغليب الجانب التربوي على جوانب أخرى، عمد الكتاب إلى تحديد النهايات لتكون إمّا نهاية سعيدة، إن أثبتت الشخصية في القصة اتباعها للتعليمات المقنّنة، أو نهاية حزينة. كما وتم تقسيمها على أساس المبنى الفنّي، فتكون إما مفتوحة للقارئ كي يسهم في توجيه الأحداث في عمليّة مستمرة للقراءة الذاتية المتصلة فكريًّا بالنص، ومنفصلة بتخيّل ذاتي يجدّده القارئ بحريته الإبداعية بعد انتهاء النّص المكتوب، أو أن تكون نهاية مغلقة يحدّدها الكاتب وقد بلغ بالفكرة حدودها النهائيّة.

مع تنامي الإنتاج الأدبي في السنوات الأخيرة، تم إثراء مكتبة الطّفل بعدد وفير من القصص التي تضمنت تنوعًا للنّهايات التي فرضتها قصص الأطفال الحديثة، ومقارنةً بالْكم الذي صدر في السنوات الأخيرة من قصص ذات موضوعات تهمُّ الطّفل مباشرةً وتنطلق من واقعه وخياله، وتخاطب ذكاءه وحياته، ثبت لنا أن النهايات آلت إلى التنوع أيضًا، وفي هذه الدّراسة سنرصد تنوّع النهايات لتتجاوز النهايات الكلاسيكية الجامدة التي ذُكرت أعلاه.

1 للتوسّع في المقولات النظريّة المتعلّقة بالنهايات والخواتيم في السرديّات النصيّة الأدبيّة، يُرجى مراجعة مقال إبراهيم طه: Taha, 2002, pp. 25–277
للنهايات في السرد الحكائي المتخيّل المعدّ للأطفال، انظر: Cadden, 2012, pp. 343–356.
تجدر الإشارة إلى أنّ موضوع النهايات قد لاقى اهتمام الباحثين في الأدب العربيّ الحديث. راجع على سبيل المثال: Ghanayim, 1999, pp. 177–188.

تندر الدّراسات النّقدية التي تهتم بالنهايات تحديدًا، ولطالما تم تهميش هذه الجزئية الحيوية، وقد تم إغفالها لأسباب غير واضحة بعد، غير أن الاهتمام المحدود بأبحاث أدب الأطفال في العالم العربي تعود لأسباب قد نأتي على ذكرها في دراسات لاحقة. سيتم التركيز في هذه الدراسة على المكونات المعمارية للنهايات الحديثة في قصص الأطفال الصادرة بالعربية، وسنخلص إلــى أسباب تبلور النهايات الجديدة لهذه القصص، وعليه سنتبع منهج جمع النصوص والتحليل واستخلاص النتائج. إن ما تم اختياره من القصص، على تنوّعها كمًّا ونوعًا، ما هو إلا عينات نقدم من خلالها نماذج لهذه النهايات الجديدة والمتنوّعة.

أنواع النّهايات في قصص الأطفال

عند النظر في أدب الأطفال العربي الحديث بقراءة متعمقة، سنجد تجلّى نهايات متنوعة، تتوزع على أحد عشر نوعًا. تلك الأنواع موظّفة في أدب الأطفال الحديث لتتوّج البناءيْن السّردي والفني، وما تعنيه النّهاية في هذه الدّراسة سيتم توثيقه من خلال عدد من النماذج أدناه، وهذه الأنواع هي كالآتي:

النّهاية المباشرة

وهو نوع ينحو كاتب القصة فيه نحو فكّ العقدة بأسلوب بسيط، لتنحلّ خيوط القصّة بوضوح وبمعالجة مباشرة لا تعقيد فيها، ومن القصص التي تعرض هذا الأسلوب من النهايات قصّة **الخروف والفراشة والسّمكة**، وهي قصة تتناول موضوع الصداقة والمختلف، وأن اختلاف البيئة المناسبة للكائنات الحيّة لا يمنع تكوّن الصداقات، لتنتهي

القصّة: "في هذه اللحظة بأن "سمع الخروفُ الصّغير صوتَ أمّه تُناديه. ودّع الفراشةَ والسّمكة وعاد مسرورًا إلى المرعى".[2]

هذا النوع من النّهايات يتكرر أيضًا في قصة **نديم في الشارع**، والتي يعود فيها نديم من مهمّة شراء الدواء التي كلّفه بها أبوه، وبعد مغامرة في قطع الطّريق ومجاراة الزحام والنّجاة منه، ليعود إلى بيته وقد أحضر الدّواء لأبيه المريض الذي كلّفه بتلك المَهمّة، فـــ"تناول أبو نديم الدواء مع كوب ماءٍ أحضره له نديم، ثم قال: "شكرًا يا حبيبي! يبدو أن المهمة كانت صعبة عليك!"

"لا! لا! بالعكس يا بابا! إنده لي إن احتجت إلى أي شيء آخر!".[3]

النسق عينه نراه في **أنا وعمتي**، إذ نرى جميلًا وقد كان متثاقلًا من زيارة عمّته التي ليس لديها ولد من عمره، كما أن لعمته صفات شخصيّة تزعجه، "إنها تفحصني دومًا من رأسي إلى أخمص قدميَّ".[4]

وتلك العمّة هي الوحيدة التي تزوره بعد إصابته بالجُدري، إذ اضطر في إثر ذلك المرض أن يبقى في بيته أسبوعا كاد ينفجر فيه من الملل، وتأتي عمته لعودته في مرضه، وقد أحضرت هديّة هي لعبة الشطرنج، لتعلّمه، فيكتشف جانبًا لم يكن يعلم به عن عمّته:

"ولما حان وقت ذهابها، غمزتني، وقالت: تمرّن.

قلت: طبعًا.

قالت: لا تنس أن تزورني.

ضحكتُ، وقلتُ: حالما أشفى، سأزورك، ولن أتأخر، لا بد أن أغلبك يومًا، يا عمّتي العزيزة بهيّة".[5]

2 يونس ودعيم، 2003.

3 شرف الدين، 2008.

4 الطاهر، 2005.

أو كما في قصة **ستكونين بخير**، وتتعرّض القصّة لرحلة أمّ تعاني من مرض السرطان، وتنتهي القصة بـشفائها: "وبعد إتمام سنتين من مرضها، أصبحت أمي بصحة جيدة والحمد لله".[6]

يوفر هذا النوع من النهايات الجامع للنهاية المغلقة والسّعيدة معًا شكلًا ممثّلًا للطمأنينة، والعودة للدّفء، ويقدّم سدًّا من الأمان العاطفي، وضخًّا من المصالحة الذاتية، والعائليّة، والمجتمعيّة، لتترك الطفل القارئ وقد بات هانئًا مرتاحًا دون نزاع أو قلق داخلي.

النّهاية المفتوحة

تقدّم النهاية المفتوحة حلّ العقدة أو الحبكة بمشاركة القارئ، دون أن يكون هذا هو الحلّ المثالي أو الوحيد. إن دعوة القارئ للتّدخل في حلّ التساؤل أو الإجابة عنه، لا بد أن تدفعه إلى إعادة التفكير في النص نفسه وأحداثه، وتحليله، مما يعمّق النّظر فيه ويكشف جوانب جديدة له.

في هذا النوع من النهايات نجد كثيرًا من الأهداف التي تسعى إليها النهاية، فإمّا أهداف إبداعية توجِّه إلى تحفيز الطفل على الإبداع والاستزادة من التخيّل، أو البحث عن نهايات محتملة للقصّة كإستراتيجية لتطوير التفكير وإيجاد الحلول. أو قد تُبنى لأهداف نفسية تدمج الطفل القارئ في معاني النص ومقتضيات القصّة، فتعجّل الأثر العاطفي والإحساس الآني بما يحقّق مفعولًا سريعًا للتّعلّق بالقصة لمدة أكثر من غيرها، لتسبق العاطفة التفكير وتربط الطّفل برباط وثيق.

5 الطاهر، 2005.

6 الحربي، 2008.

ومن هذا الباب نقدم المثال الآتي من قصّة **ماذا نلعب الآن؟**،[7] فأحداث القصة تدور حول طفلتين تلهوان بصنع ألعابٍ وأشكالٍ مختلفةٍ من القماش. وفي نهاية القصّة تترك الكاتبة مساحةً للأطفال ليشاركوا فيها في إبداع لعبة أو شخصيّة من قطعة القماش. فتأتي النهاية على النسق الآتي:

"فكّروا معنا يا أطفال، فكّروا... ماذا يمكن أن نفعل أيضًا بقطعة القماش؟".

ومن الأمثلة المعبّرة عن النهاية المفتوحة يعرض لنا الكاتب وليد طاهر في **النقطة السوداء**، قضيّة تتمحور حول نقطة سوداء متشكّلة بشكل كرة ضخمة، يستيقظ الأطفال في أحد الأيام ويرونها وقد ملأت ملعبهم، في إثر تلك المشاهدة تتوارد الأفكار في محاولة للتخلص منها، وبعد عدد من الاقتراحات التي تكوّن عقدًا، يتمكّن الأطفال من حلٍّ بتفتيتها، وتنهي سلمى القصّة بسؤال: "والآن كيف سنتصرف في الفتافيت؟"، فتعود التساؤلات من حيث بدأت، فثمة مشكلة استجدّت نتيجة حلهم السابق، وعلى الأطفال أن يواجهوها.[8]

تدور أحداث قصّة **البلبل السجين** حول الطفل باسل، الذي يشتري بلبلًا يضعه في قفصٍ، لكنَّ البلبلَ حزينٌ طوال الوقت ويرفض تناول الطّعام. بعدها فتح باسل باب القفص وأطلقَ سراح البلبل. تنتهي القصّة بعبارة:

"سأل أبو باسل ابنه: أتعرف يا باسل لـماذا البلبل فرحٌ ومسرورٌ؟ فأجابه باسل: نعم أعرف. ثُـمَّ شرح الأسباب!!

وأنتم يا أصدقائي... هل تعرفون لـماذا أصبح البلبل فرحًا مسرورًا؟؟ فأنا بانتظار أجوبتكم !!".[9]

7 النجار، 1999.
8 طاهر2009.
9 خلايلة، 2010.

أمّا في قصّة **البحر الأحمر**،[10] فتدور الأحداث حول طفل يحاول أن يرسم الدنيا كما يريد، لا كما تظهر في الطبيعة. وتتمثل رؤيته الخاصة برسم الغيمة حمراء والشمس ليلكية، لكنَّ الأهل يطلبون إليه رسمها كما هي في الواقع، وفق أهوائهم وبتوجيهاتهم المباشرة دون التنبّه إلى حاجات الطّفل العميقة في ترجمة رؤاه الخاصة، ما يؤدي إلى سلب الشخصيّة حرية الإبداع التي تعدّ ركنًا ركينًا في خلق مستقبل مميز، ولعلّها ممارسة واقعيّة قاهرة مرئية ومشهودة في كثير من العلاقات الأبوية بأطفالهم، تنزع من الطفل قراره الخاص ومنظوره الفردي، وتنتهي القصّة بقول الطفل: "ليتهم يسألونني ويستمعون إلى جوابي".

وفي مقامٍ آخر في قصّة **أمّي والتّدخين**، "تقلق البنت الصّغيرة عندما تكتشف أنّ التّدخين مضرّ لأنّ والدتها تدخّن، فتقرّر أن تتصرّف... وبسرعة ماذا عساها أن تفعل؟

تنجح في إقناع أمها بالتوقف عن التدخين، لكنها تقلق لأن جدتها والكثير من الأقارب سيدخنون الأرجيلة، فتقول: "يجب أن أفكر بخطة جديدة... وبسرعة"،[11] في دعوة مفتوحة للأقران من القراء للبحث عن حل لتلك الآفة التي لامست مجتمع الأمهات، ودفعت الأطفال في سلوك فطري إلى حماية الأمهات، في موضع معكوس التوجّه، مخالف للمعتاد.

تعرب الأمثلة السابقة عن أهداف هذا النوع من النهاية في إعطاء فرصة للمشاركة الشعورية حول القضيّة التي يعالجها النّص، بما يطلبه الكاتب أو الكاتبة من رأي القارئ الصغير، فيشحنه بطاقة إيجابية مؤكدة أن ثمة من هو معنيٌّ برأيه، يضاف إلى ذلك أن الموضوع المطروح في القصّة من شأنه أن يمنح الطفل فرصةً يعبّر فيها عن محبته للانطلاق والحريّة والتعبير عن الرغبات النفسية الكامنة فيه، وبطرح رؤاه الخاصة، واستحثاث أفكاره.

10 جبارين، 2008.

11 برّاج، 2011.

النهاية المفاجئة

هذا النوع من النهايات يترك القصة حيّة في ذهن القارئ، ففيها يفاجئ السّاردُ القارئَ بحلٍّ غير متوقّع، أو بحلٍّ خارج عن المألوف، أو مغاير للسّائد من التّفكير أو العرف الاجتماعي، معاكس للتطوّر الطبيعي لسير الأمور كما قد تكون عادتها أو مجراها بمستوى بسيط أو مستوى معقّد، هذا النّوع يعمل على إعادة القارئ إلى قراءة القصّة من جديد، ليتعمّق أكثر في مآل الأحداث التي قدّمت له نهاية غير مألوفة، فالنهاية غير المألوفة لا بد أن تقترن بأحداث غير عادية.

تعاني جود في قصة **إنني أستطيع**، من مشكلة في نطق عدد من الأصوات بصفتها السليمة، مما يجعلها مدعاة لسخرية زميلها في صف الروضة، إلى أن تقوم جود بضربه مغتاظة من استهزائه بها، ولكنها في نهاية غير معتادة، تكتسب من أخيها الرضيع زيد الذي يُكاغي ويصدر أصواتًا لا تتقنها مهارات صوتية عجزت هي عنها لسنوات، إذ تكتشف أثناء لهوها معه أنها تمكنت من نطقها، "وفجأة اكتشفتُ شيئًا رائعًا، شيئًا مدهشًا! اكتشفت أني أستطيع لفظ حرف الغين "غ" فصرخت بأعلى صوتي: ماما.. ماما، اسمعي، اسمعي. إنني أستطيع أن أنطق كل الحروف...".[12]

أما في قصّة **أطفال الفراش** فبعد أن يتحول الولد إلى فراشة ويجرب حياتها ومعايشها، يمارس اختيارًا غير متوقع وليس تقليديًّا إذ إن: "الولدَ الجائعَ الأسمرَ الذي كان يزحف تحت الشجرة بحثًا عن طعامٍ وماءٍ، فضّل أن يظلّ فراشةً تبحثُ عن الأطفالِ الجائعينَ في هذا العالم كي يُعيدَ إليهم الفرحَ والبسمةَ"،[13] ولم يختر أن يعود طفلًا ولم يطلب أن يعود إلى ما اعتاد وأَلِف وقد قهره الجوع، فانتصر للحرية التي ستعينه على إسعاد الآخرين من الأطفال ممن لم تتوفر لهم تلك الفرصة الفانتازية في أن يصبحوا فراشًا كما تأتّى له.

12 النجار، 2000.

13 يحيى، 2012.

وفي قصة **أغلى من الذّهب**[14] نواجه نفس النهاية المفاجئة عندما تكتشف الأم ان ابنها سرق القطعة الذهبية. "ولكنَّ المرأة واصلت بكاءها بمرارةٍ. فقال الصّائغُ: "سيّدتي كُفّي عن البكاءِ. ستحصلين على مالكِ. وعليكِ أن تشكري اللهَ، الذي أعادَ إليكِ هذه القطعة الذّهبيّةَ".

فقالت المرأةُ، والدّموع تتساقط على خدّيها: "سيّدي.. هذا الولدُ، هو ابني حامدٌ، ويبدو أنّني أخطأتُ في تربيتهِ.. فكانَ عليَّ أن أُفهّمهُ، بأنَّ هناكَ ما هو أغلى من الذّهبِ بكثيرٍ، والذي علينا أن نُحافظَ عليه، حتّى في أقسى الظروف!!..".

النّهاية المقلوبة

يتضمّن هذا النوع من النهايات تغيّرًا واضحًا في موقف البطل مناقضًا لِـما كان عليه في بداية الأحداث، ويكون هذا الانتقال على مستوى الفعل، أو على مستوى السّلوك والأفكار. نتتبع ذلك في قصة **شعر ميمي**، فميمي طفلة لا تحب شعرها الملوّى، فتطلب إلى أمها أن تشتري لها آلة كهربائية لتمليس شعرها الذي يزعجها. بعد رفض الأم طلبها، بسبب صغر سنها، تحلم ليلتها ميمي بأنها حصلت على الآلة، وأن شعرها انتقل من حاله المجعّدة ليصبح أملس خفيفًا، وفي الحلم لم يكن ليعرفها أحد، ولم يقبلها أقرب الناس إليها، سواء أكان جدها، أو صديقها سالم، في رسالة واضحة عن أهمية قبول الذات بما هي عليه، فمن لا يقبل شكله أو يتوافق مع ما هو عليه، فلن يقبله الآخرون، "استيقظت ميمي في الصّباح وتذكرت الحلم، نادت أمها بسرعة: "ماما! ماما! لا أريد أن يصير شعري أملس! شعري ملوّى وأنا أحبه الآن!".[15]

وتطالعنا قصة زكريا تامر **الجيران** بشخصية المهر الذي لم يرعوِ عن تمنّي أن يصبح حمارًا ينهق لأنه لا يجيد الصهيل بعد، بالرغم من أن الأحصنة أنكرته على أمنيته تلك، كما

14 كيوان، 2013.

15 شرف الدين، 2009.

استهزأ الحمير منه، ليقع بعدها متألما عندما يتعثر بحجر ضخم، فيصهل كما تفعل الأحصنة والخيول، حتى رغب عن أن يكون ما تمنّاه ويحتفي بما هو عليه، "ففرح فرحًا أنساه كل ما كان قد تمنّاه".[16]

ثمة قصّة أيضًا تمثل نموذجًا للنهاية المقلوبة ففي **ثابتٌ والرّيحُ العاتيةُ**، "استفاق ثابت على لسعات ضفائر الشمس الذّهبية، ونظرَ بذهولٍ حولهُ، فلم يجد سوى صحراءَ قاحلةً، صرخ بأعلى صوته، فعاد إليه صدى الصوت، بحثَ عن الرّيح فلم يجدها بقُربه، فأمسكَ بيدهِ حفنةً من الرّمالِ، ثُـمّ نثرها في الهواءِ الطّلقِ، وقال: الويلُ لكِ أيّتها الرّيحُ اللّئيـمةُ..."."[17] وفي قصة **الكِرْكِسُ والدّوري** تتغير مواقف الفريقين المتحاربين ويسعيان للسلام: "فأطرق الفريقان، ثـمّ التقتْ نظراتهم، فهزّوا رؤوسهم، وبدأوا يتقدّمون، وشوهِدَ بعضهم يحملُ شعارات للسّلام...!!"."[18]

وفي **تعال العب معي** "نمتُ في السّرير، وبدأتُ بالشّخيرِ. هزّني أبي: تعالَ العبْ معي. أجبتُهُ: غدًا، سنلعب معًا".[19]

النّهاية الإشكالية

تنتهي بعض القصص، وتبقى المشكلة التي تعالجها دون حلّ، ويُبقي الكاتب على التوتر دون تصالح الشخصية مع نفسها أو مع مجتمعها، فتبدو النهاية غير مطمئنة وغير سعيدة، وقد لا توفر الطمأنينة المنشودة. ومن الأمثلة على هذه القصص:

أبي وأمي منفصلان، وهي قصة تعالج موضوع الطّلاق، وهو موضوع معقّد على صعيد الحياة، فكيف إن طُرح من وجهة نظر طفل يقرّ بالواقع وإن ترك للتمني فرصة

16 تامر، 2009.
17 عيساوي، 2014.
18 جبارين، 2001.
19 عمير، 2010.

تتوازن بها نفسه التي تخوض تحديّات ضمن هذا الواقع: "لكنّني أتذكّر أنّهما منفصلان ومع هذا فرحي يريدان. فليتهما يعودان".[20] وفي قصة **حيفا والنّورس** تنتهي القصة بالنهاية التّالية: "وحين مالت الشّمس إلى المغيب، وتعلّقت فوق البحر مثل برتقالة، وكانت حيفا لا تزال تجلس على الشاطئ منتظرة جدّها، وتحلم بحيفا الثانية".[21] بينما تقدم لنا الكاتبة في قصة **تفاحة جلال**[22] النهاية التالية: "أغلقت المديرة الملفَّ بعصبيةٍ شديدةٍ، ومسحتِ العرقَ عن جبينها ثُـمَّ مطَّتْ شفتَيْها وقالتْ بهدوءٍ مُفتعلٍ: ابنكم غيرُ ملائمٍ لمدرستنا. أعثروا له على مدرسةٍ أُخرى. مرّت لـحظةُ صمتٍ، لم يعرفِ الوالدَانِ ماذا يُـجيبانِ، وبعدها نَظَرَ الأبُ إلى زوجتِهِ وأمسكَ بيدها، ثُـمَّ نَظَرَ صَوْبَ المديرةِ وقال بِـهدوءٍ تامٍّ: معكِ حقٌّ أيّتها المديرةُ، فهذه المدرسةُ غيرُ ملائمةٍ لابننا، لأنّها لا تُقدّرُ مستوى تفكيره!!!".

في قصة **حلتبيس**[23] نصادف بطل القصة حلتبيس الذي يحب ويتمنّى أن يتزوّج، هذه القصّة الفكاهيّة الخرافيّة التي تعتمد على السّجع، تقدم لنا في النهاية بطلًا، يدفعه حظّه التّعيس للبحث عن كوكب جديد. بينما في **حنان الحجر**[24] تقدم لنا القصة نهاية تصف فيها قسوة قلوب البشر: "تناول الشّيخ عصاهُ، ونَـهضَ متوجّهًا نَـحوَ قطيعِهِ تاركًا عُروة وأباه صامتين ينظُران إلى الصّخرةِ بتأثّرٍ شديدٍ. التفتَ الأبُ إلى عُروة، فرأَى عينيهِ جاحظتينِ مملوءتينِ بالدّموعِ! ضمّهُ إليهِ وهو يردّدُ: قلبُ الحجرِ أحنُّ من قلبِ البشرِ". بينما في قصة **عُرْسُ أختي**[25] يشعر فارس بالندم لأنه أطلق المفرقعات في عرس أخته، ولا تقدم القصة لنا النهاية كاملة بل شبه نهاية فقط: "ذهبتْ لينا إلى والِدَيْ فارس وقالتْ

20 عابد، د.ت.
21 فياض، 2003.
22 أسدي، 2012.
23 صغير، 2010.
24 طبري، 2010.
25 إسبانيولي، د. ت.

لهما: "أنا أعرف لِـماذا يرفُضُ فارس الأكلَ والحديثَ، أُريدُ أنْ أُخبرَكُما كي نستطيعَ مساعدَتَهُ".

قال الوالدانِ بلهفةٍ: "نرجوكِ يا لينا أخبرينا، نرجوكِ". قالتْ لينا: "فارس هو الذي أطلقَ المفرقعاتِ في العُرسِ وأرادَ أن تكونَ مفاجأةً سارَّةً". قال الوالدانِ: نشكركِ جدًّا يا لينا" . فشخصيات القصة المتوترة تظل على حالها دون أن نعرف مصير فارس وكيف حل مشكلته. ربما يترك هنا المجال للقارئ ليحفّز أفق توقعاته. نفس المشهد والمصير يوجهنا في قصة **بائع الورد**،[26] والتي تدور أحداثها حول بائع الورد: "حزنتُ وقلتُ: هذا ليسَ عدلًا، هو طفلٌ يَـجبُ أنْ يتعلَّمَ، وأنْ يلعبَ، وأنْ يكونَ له بيتٌ وعائلةٌ وحياةٌ آمنةٌ. الشّارعُ ليسَ مكانًا للأطفالِ!!"، وتنتهي بالعبارة التالية: "لــم أرَ بائعَ الوردِ منذُ ذلكَ اليوم، ولكنّي لــم أتوقّفْ عن التَّفكيرِ بِهِ كلّما حصلْتُ على ثيابٍ جديدةٍ وطعامٍ شهيٍّ وألعابٍ جميلةٍ". تطرح القصة موضوع عمالة الأطفال لكنها لا تطرح حلًا يوتوبيًا، بل تفضل ترك الفضاء مفتوحًا للتفكير في مصير بائع الورد الصّغير.

النّهاية السّحرية

يتم في هذا النّوع من النهايات العودة إلى الواقع عبر دروب الخيال، لتنقل الطفل القارئ إلى عالم تمتد جذوره إلى القصص الشّعبي والفولكلوري، وإن تواجدت في بعض القصص الحديثة على قلة. يؤدي هذا النوع من النهايات إلى تغليب الخيال والقفز فوق واقعيّة الحدث، دون وقوع فصام بين الأحداث وخط النهاية الذي يتسيّد المشهد الأخير في القصّة.

ولعل في قصّة **العصفورة العجيبة** ما يعبّر عن هذا النّوع، فبعد رحلة من الأحداث والمغامرات تنتقل العصفورة من نوعها الحيواني إلى الأنسنة، وهي فكرة دارجة في الحكايات الشّعبية والتراثية، ونقرأ في نهايتها: "مدَّ الشّاطرُ حسن يَدَيْهِ إلى العصفورةِ

26 ضاهر، 2014.

فتحوّلتْ إلى فتاةٍ جميلةٍ. فرحَ الشّاطرُ حسن كثيرًا، ثُـمَّ نادى أُمَّهُ وأباهُ وأخبرهما بِـما رأتْ عيناهُ.

أقامَ السُّلطانُ عُرْسًا كبيرًا وحفلًا شهيرًا ودَعا الـمُطربينَ والـمطرباتِ، والرّاقصينَ والرّاقصاتِ، إلى أحلى الـحفلاتِ".[27]

فدوى تحلم[28] تنحو إلى نهاية من هذا النّوع، إذ "تنام فدوى كل يوم في حضن أمها وتسمع حكايات عن كائنات تحقق الأحلام!"، وبعد استجابة الطبيعة لعدد من الأحلام التي تطلّبها الأطفال، "في الليل، تفكّر فدوى بآلام الأطفال فتسمع صوت القمر يناديها! تأتي كل الكائنات الجميلة فتحمل فدوى وتطير بها إلى السماء. وتحتفل السماء بولادة نجمة جديدة يسميها القمر نجمة الأمنيات". ومنذ ذلك اليوم، يعدّ الأطفال النجوم ويهتفون: "تلك فدوى، بل ربما تلك". فتبتسم فدوى نجمة الأمنيات، وتسأل الأطفال: "ما هي أمنياتكم؟!"، بولادة سحريّة جديدة لفدوى تكون فيه نجمة علوية بإمكانات خارقة، وبتأثير وتعاون عناصر خارجة عن واقع الحال اليومي للطفل تسافر به النهاية إلى عوالم سحرية حالمة.

نهاية الطمأنة النّفسيّة

توفر هذه النهاية راحةً لنفس القارئ فتتركه هانئا متوافقًا مع ذاته ومحيطه، وإن اشتدّ الصراع على المستوى الذاتي أو على مستوى الآخر. ومهما علا شأن الصّراع أو تأزمت الأحداث، فإن هدأة الحال واستقرار الأمر يمنحان الطفل القارئ مساحة شاسعة من الأمان، فيترك القصّة وقد تحقق له من السكينة ما يعوّضه عن توتر الأحداث المتعاقب. هذه النهاية مألوفة عبر تاريخ كتابة أدب الأطفال، ويعزّز بعض النقاد ضرورة توفرها، ويشجعون على حضورها في بنية نص أدب الأطفال.

27 طه، 2001.

28 العاقوص، 2015.

تتضمّن قصة **تالة والبحر** تساؤلًا مباشرًا من تالة عن كرتها (الطّابة) التي قذفتها للبحر، فأعادها الموج ثانية، وهكذا حتى ابتلعتها إحدى الموجات العالية، لتعود إلى تالة في اليوم التالي، وتفرح محتفية بعودة كرتها: (الطابة) "طابتي! طابتي!"، صرخت تالة، البحر أعاد لي طابتي الحمراء! صباح الخير يا بحر"، وهكذا، فالمصالحة تمت مع البحر بعد أن أعاد الطّابة لتالة، وهي التي "كانت غضبانة من البحر لأنه أخذ طابتها. نامت دون أن تقول له: "تصبح على خير يا بحر"،[29] في الليلة التي بلع فيها كرتها. وهكذا تستعيد تالة كرتها، وتهنأ باللعب بها من جديد بأملٍ وسعادة.

في نهاية **نوف والدُّب** تقوم نوف بمبادرة شجاعة لحماية أهل قريتها، وإراحتهم من خطر الوحش الرابض، "لقد تغلّبتْ نوف بذكائها وشجاعتها على هذا الوحشِ المفترِس. وبذلكَ خلّصتْ أهلَ قريتها منهُ إلى الأبدِ. بِـهدوءٍ فتحتْ بابَ الكوخِ، تسلّلتْ بحذرٍ إلى الفراشِ وراحتْ تغطُّ في نومٍ عميقٍ".[30]

أما في نموذج مثل **بجانب أبي**[31] فتنتهي القصة بالمشهد النفسي التالي وهو غاية في الطمأنينة: "في كثيرٍ منَ الأحيانِ لا يروقُ لي طعامُ أُمّي. فأتظاهرُ برغبتي تذَوُّقَ الأرزِّ، أو العدسِ، أو السّمكِ... فتقولُ أُمّي: هذا غيرُ ممكنٍ الآنَ. غدًا إنْ شاءَ اللهُ. أعِدُكَ! وتُقسِمُ أغلظَ الإيمانِ. وفي الغدِ تَـمتثِلُ أُمّي لوعدها الــحُرِّ. ثُـمَّ أتَـمنّى طبخةً أُخرى لــمْ تَدُر بــخُلدها. ويبقى الــمهمُّ أنّــي جلستُ بجانبِ أبــي".

هذا النوم الهادئ الذي يسعى إليه الأطفال نلمسه كذلك في نهاية **رامي لا يشبهُ أحدًا:** "بعدما غَفا رامي طلبتُ من جدهِ أن يذهبَ إلى السّوقِ ويشتري لهُ بعضَ الطُّيورِ... نامَ

29 شرف الدّين، 2005.

30 عليّان، 2013.

31 عيساوي، 2014.

رامي بدون أن يسمَعَ الأُغنيةَ... منذُ تلكَ اللّيلة لــمْ يسمعْ أحدٌ في بيتِ رامي هذه الأغنية..."."[32]

النّهاية الحزينة

لسنا بحاجة لتضليل الأطفال بالأمل الكاذب بفرض النهايات السعيدة عليهم، بل يمكن أن تنتهي القصة بحلّ المشكلة دون موافقة هوى الشخصيّة في القصّة، وقد لا تسعد القارئ، وإن كانت تعبر في حقيقتها عن موافقة الواقع المعيش الذي يمر به الطفل في المجتمع وفي حياته، إذ أصبح كثر من الأطفال القراء لا يجدون مانعًا من قبول هذا النوع من النهايات التي تخبر صراحة عما قد تنتهي إليه المواقف التي يمرون بها في يومياتهم، وهي تعكس واقعا تحاكيه لهم القصص.

من الأمثلة البارزة على هذه القصص قصة **ليس بعد** التي تنتهي بمثال بيّن على هذا النّوع من النهايات، فجود تستمرُّ في تأجيلِ أداءِ واجباتها المدرسيّة متشاغلة بتفاصيل قد لا تكون مؤثرة في إنهاء فروضها البيتية، حتى يحين وقت اللعب، فيطلب إليها أصدقاؤها أن تخرج لتلعب معهم، عندئذٍ تمنعها أمُّها بسببِ تقاعسها عن واجبها، فتُضطر جود أن تعود لإنجاز فروضها المنزلية: "أخيرًا ذهبتُ إلى غرفتي وجلستُ إلى مكتبتي ثُــمَّ أمسكتُ بالقلمِ وبدأتُ أحلُّ واجباتي".[33]

وفي قصة **الكذبة التي كبرت**،[34] تباشر جودي أمّها بسلسلة من الكذب في حبكة متراكمة، لتتخلّص من موقف خاطئ برمي الطعام في منديل ورقي، وانسكابه على الأرض، فتحرمها أمها من (البوظة) الشهية التي كانت هدف جود من البداية، ولأجله أرادت أن تتخلّص من وجبة طعامها (البامية)، لتؤول النتيجة إلى خسارة ما تشتهيه: "قالت ماما

32 أبو تامر، 2006.
33 النّجار، 2006.
34 النّجار، 2004.

ضاحكة: للأسف يا عزيزتي فإن المخلوقات العجيبة التي دخلت المطبخ أخذت (بوظتك) معها. قلت بندمٍ: وغدًا؟ ابتسمت ماما وقالت: غدا نبدأ بداية جديدة أليس كذلك يا جود؟ هززت رأسي بالإيجاب، ثم ذهبت إلى غرفتي وأنا أفكر بالبوظة الشهية التي سآكلها... غدًا". فعلى الرغم من بادرة الأمل التي تلوح، إلا أن جود في النهاية لم تحصل على مبتغاها، وكانت الرسومات المرافقة للنّص تعبّر عن إحساسها الحقيقي، وتوضح مدى حزنها وشعورها بالإحباط.

هذا الحزن يتكرر أيضًا في نهاية قصة **للشهرةِ ثمنٌ**، حيث يزورُ طائرُ الكروان مطعمًا يفضّلُ العيشَ فيه ليحصلَ على الطّعامِ مجانًا ودونَ تعبٍ. يعرِضُ على صديقِهِ البُلبُل أنْ يأتيَ مَعَهُ لكنَّ البُلبُل رفضَ ذلك. في النّهايةِ يضعُ صاحبُ المطعمِ البُلبُلَ في قفص ذهبيٍ بسببِ شهرتِهِ لِيُغنّي داخلَ القفصِ، لكنَّ الكروانَ صارَ يشدو ألحانًا حزينةً، فحدّثَ البُلبُلُ نفسَهُ قائلًا: "إنَّ الذي يبحثُ عنِ الشهرةِ عليه أنْ يعرفَ أنَّ للشهرةِ ثمنًا".[35]

ذلك الدّرس المستفاد من القصة يقدّم عبرة واضحة لجمهور القراء من الأطفال الذين ينبهرون بالشهرة الكاذبة، ولعل العبرة التي تطالعنا بها قصة **ندم حصان** لا تقل حزنًا وألمًا ومرارة.

كانَ الحصانُ يعيشُ في البراري الواسعةِ، فأغراهُ التّاجرُ، بما للتاجر من دلالة على مآرب مادية وتجارية طامعة، بالعيشِ في المدينةِ والاستمتاعِ بمناظرِها الخلّابةِ خاصّةً بعدَ الجفافِ الذي أصابَ المراعي. وافقَهُ الحصانُ على جرِّ العربة مقابلَ الشّعيرِ... وعندما أرادَ الحصانُ العودةَ لحريّتِهِ رفضَ التّاجرُ إعطاءهُ الشّعيرَ. فاضطرَّ الحصانُ لــجرِّ العربة... وتنتهي القصةَ بالعبارةِ التالية: "إنَّ الذي يبيعُ حريّتَهُ مرةً واحدةً يظلُّ عبدًا طيلةَ حياتِهِ".[36]

35 حجة، د. ت.

36 تامر، 1988.

توفي النهاية الحزينة الواقع مصداقيته، وتبرز أثر الوقائع التي تمثّل حقيقة أو عبرة أو عظة في بعض الأحوال، لتترك القارئ متأثرًا بنهاية غالبًا ما تكون ذات توجّه تربويّ ومباشر، لكن لا يمنع من أن تكون عميقة الأثر في النفس وفي الفكر، وكأن حال الطفل يقول، ليت الشخصيّة لم تمارس خياراتها التي قامت بها واختبرتها، ولو أني مررت بتلك التّجربة لأحسنت الاختيار والتّصرف كي لا أقع في ذلك الفخ، ولا أختار تلك النّهاية.

الخاتمة الحواريّة

تستند النهاية الحوارية إلى توظيف صيغة الحوار بغية التعبير عن اختلاف وجهات النظر، وإثراء النّص بأصوات متنوعة، فلكلٍّ رأي ومنظور، كما أنها نهاية تسلط الضّوء على استكشاف الصراع، أو التعبير عن التوافق الشعوري. ويقدم هذا النوع فرصة سانحة لاستكمال الحوار جاعلًا منه حوارًا مفتوحًا، فإن قرأه الطفل استطاع أن يبني عليه حوارًا جديدًا أو أن يستكمل الحوار في بنائه الدرامي السلس.

ثمة حوار في قصّة **اظهر وبان عليك الأمان**، يتوّج سلسلة الأحداث بين الأرنب وتفاحة، إذ يبادرها أرنوب قائلا لتُفّاحة وهو يقضمُ الجزرَ: "غَلَبْتِـــنـــي... أنتِ أذكى بنتٍ عرفتُها يا تُفاحة. قالتْ تفاحَة: وأنتَ ألطفُ أرنبٍ عرفتُه يا أرنوب".[37] يبدو الحوار لطيفًا بين الطّرفين، لكنه قد يستمر دون حدٍّ واضح، وفيه تعبير عن رأي كل طرف بشخصية الآخر.

تنتهي الأحداث في قصة **من أنا** بحوار تتصاعد وتيرته بين الدبدوب وطفلة فلسطينية تؤكد هويتها بصراحة ووضوح: "قرّب الدّبدوب حاجبيْهِ...نظرَ إلـيَّ... حرّكَ رأسَهُ ويديْهِ... ثُـمَّ ابتسمَ ابتسامةً عريضةً... فقلتُ: "آه... في الحقيقةِ يا دبدوبي العزيز... أنا أعلمُ من أنا... أنا إنسانٌ... لي حقوقي... وأنا أعيشُ في أرضي أنا... وسَأَبقى هُنا... مع

37 محيدلي، 2010.

عائلتي... وأصدقائي... في مدرستي... فأنا عربيّةٌ ولا أكتفي بذلك... أنا... أنا... عربيّةٌ فلسطينيّةٌ".[38]

أما في القصة الشعرية **حكاية الفأر سمسم**، فنلحظ أن الفأر سمسم لا يعمل كبقية الفئران لموسم الشتاء، بل "يجمع ضوء الشمس لشتاء بارد، ويتأمل الحقل كي يجمع أحلى الألوان لشتاء معتم أو ليل مظلم"، وهذا ما ساهم في تزجية وقت الفئران عندما طال الشتاء ونقصت المؤونة، لتنتهي القصة بالحوار الآتي: "حين انتهى سمسم قابله الجميع بالتصفيق، قالوا له: "أحسنت يا صديق فأنت حقًا شاعرٌ موهوب. احمرّ وجه سمسم خجلًا ثم انحنى وبعدها أجاب: "شكرًا لكم! شكرًا لكم! أعرف ذلك أيها الأصحاب".[39]

إنّ تفاوت مستويات الحوار بين الشخصية الرئيسية وغيرها من الشخصيات يترك القصة مستمرة بشكل أو بآخر، وقابلة لاحتمالات فسيحة، ولها انفتاحها على الرأي الآخر متقبلة اختلافه، متناغمة مع نبراته ومتوافقة معه، على أنها قد تختلف معه أيضًا، لكن هذه النّهاية هي نتاج حوار ما، يلمّ الأطراف المتعددة على أمر جامع، كما عبرت عنه النماذج السّابقة.

النهاية التّأمليّة الحالمة

تُلَخّص هذه النّهاية الأحداث برؤى فلسفية يتفكّر فيها السّارد بالمغزى أو العبرة التي وصل إليها، أو تلخّص حكمةً، أو تشارك رأيًا نابعًا عن خبرة معجونة بمواقفَ حياتيةٍ، تشرك القارئ بالتمعّن كعين أخرى ترى ما يريده الكاتب أن يُرى.

ولعل سلسة الكاتب محمد علي شمس **حكايات ملوّنة**، والمكونة من أربع عشرة قصة، خير نموذج للتعبير عن هذا الأمر، فعلى سبيل المثال قصة **لغة الطّيور** التي تنساب فيها

38 أبو شميس، 2011.

39 خزعل، 2010.

المعاني العميقة حول تأثير الفصول على الحياة، في حوار موسّع بين العصافير وفتى يتساءل عن تغريدها أو انقطاعه، في حالات شعورية متقلّبة بين الفرح والحزن، والقلق والاطمئنان، حتى تخلص العصافير في نهاية القصّة إلى أن تقول: "وما غنائي سوى صلاة لا يفهمها إلا من امتلأ قلبه بالحب والإيمان. أما من امتلأت نفسه بالشر، فإنه لن يفهم لغتي. لغة الطّيور".[40] وعلى النسق نفسه قصة **صلاة زهر عباد الشّمس** للكاتب عينه، فثمة حوار بين الشمس وزهر دوار الشمس، أو ما يكنّيه الكاتب زهر الشمس، وهي تحاور الشمس حول حركتها الدؤوبة، تبّاعة لها، لنرصد نهاية القصة بالآتي نقلاً عن قول الشمس للزهرة: "وما أنا وأنت سوى ذرّتين في هذا الكون الكبير، ونحن كلانا يسبّح بذكر الله".[41]

في قصّة **لن أنساها أبدًا** تنغلق القصّة على تفّكر عميق بالعلاقة بين الآباء والأبناء، وكيفية بثه على أصعدة أخرى ومساحات أوسع: "وبعد أنْ تركني هذا الرّجلُ. قلتُ لِنفسي: "ما أجملَ هذا الحبَّ الذي نَرُدهُ لِوالدَيْنا!!.. وما أروعَهُ عِندما يَتَّسِعُ وَينتشِرُ بَيْنَ إخوانِنا وأصدقائِنا وأهلِنا وأبنائِنا!!.."، وهذا ما يجعلُني أتساءَلَ: "متى سيملأُ هذا الحبُّ حياتَنا وعالَـمنا"؟!".[42]

كذلك نصادف مثل هذه النهاية المتأملة في قصة **أحلامُ العصافيرِ** التي يحاور فيها طارق والده قائلًا: "لقد بدأتُ أفهمُ.. أنَّ للعصافيرِ أحلامًا مثلنا. وأنَّ لها أمنياتٍ تَوَدُّ تحقيقها.. ليتنا يا والِدي.. لا نقتُلُ أحلامها!

ليتنا نحلُمُ ببناءِ بيوتٍ للبشريَّةِ والإنسانيَّةِ.. وليسّ بهدمها!

ليتنا نحلُمُ بالــحرّيَّةِ للجميعِ لنكونَ متساوينَ!

ليتنا نحلُمُ بتربيَةِ أبنائِنا.. تربيةً صالحةً تنفعُ الــمجتمع!

40 شمس الدين، 2010.

41 شمس الدين، 2009.

42 عثامنة، 2012.

ليتنا نحلُمُ بالسّلامِ.. والطّمأنينةِ.. ومــحبَّةِ الآخرينَ!

ليتنا يا والِدِي.. نحلُمُ كما تحلُمُ العصافيرُ!

وألّا نقتُلَ أحلامَ بعضِنا. ليتنا يا والِدِي...."[43].

وفي قصّة **لماذا لا أملك جناحين**، المؤسَسة على تساؤلات كبيرة حول الظواهر الطبيعية، تطلق الدّودة في نهايتها تصريحًا تأمليّا عن ضرورة تقدير ما لدينا من نِعم: "وقالت: إن القناعة كنز لا يفنى."[44]

قد يتراءى للقارئ أن تلك النهاية معقودة على النّصح والوعظ، ولكن كما يتضح من النماذج أن التّفكر مرحلة من مراحل التفكير العليا التي تتضمّن ربطًا للخبرات والتجارب القيّمة ذات المعاني الضرورية لإنضاج مفاهيم ضرورية في أدب الأطفال.

النهاية الفكاهية

وهي نوع محبّب بالضرورة على الطفل القارئ، تنماز هذه النهاية بغلق القصة بدعابةٍ أو تعليق ساخر، أو صورة تعبر عن انفعالٍ موحٍ بالضحك مليءٍ بروح الدعابة، أو حتى السخرية.

لعل طرافة الفكرة في قصة **العصفورة أمّ الأخبار** منحتها الدعابة، فأمّها استخدمت العصفورة أمّ الأخبار لتقدم النقد والتوجيه، وتلك العصفورة تنتمي إلى التاريخ الشفوي في منطقة بلاد الشام، وتعبّر عن معرفة الخبر دون توثيق قائله، وتوظَّف لإحالة المعلومة إلى شخص ما، وقد استعارته الكاتبة في التوجيه التربوي للأطفال فالعصفورة الظريفة والثرثارة تشي بأفعال هدى كلها دون أن تراها هدى أو تسمع زقزقتها، وفي نهاية القصة

43 فقرا، د.ت.

44 الرمضان، 2013.

تفاجئ هدى أمها بهدية عيد ميلادها: "ما أجملها يا هدى! هذا السوار جميل جدًا! كيف عرفت أني أحب اللؤلؤ؟"، فأجابتها: "أخبرتني العصفورة بذلك يا ماما!".[45]

وفي **حذاء الطنبوري**، وهي قصة من سلسلة القصص الشعبية اللبنانية "حكايات عمتي"، يحاول الطّنبوري أن يتخلّص من حذائه القديم وقد بدّله بحذاء جديد، وتتكرر الأحداث بعودة الحذاء إليه في مواقف فكاهية مضحكة، حتى يلقي الطنبوري حذاءه عند سور بعيد يصادف أنه سور قصر السلطان، فيضرب رأسه، وعندما يأخذه الحراس لمحاسبته على فعلته أمام السلطان، يحكي له عن يأسه من تخلصه من الحذاء، لتنتهي القصة بأن يضع السلطان حذاء الطنبورى في ساحة القصر للعرض، وهي نهاية أقرب ما تكون لمفارقة الموقف السّاخر في رسم فكِه يدعم الفكرة، إذ لم يعاقب الطّنبوري، وإنما تم تكريمه بالاحتفاظ بحذائه في حرزٍ أمين كي لا يعود إليه!".[46]

أما قصة **حسن في المستشفى** فتتلخّص بضرورة استئصال حسن للوزتيه الملتهبتين، لكنه لا يريد التّخلي عنهما. يتم إقناعه بإجراء العملية، وفي النهاية، "وجد حسن علبةً في داخلها كرتان حمراوان مقرفتان وعليهما شيء أصفر. يييييييييييييييييخ!! ما هذا؟ سأل حسن. لا شيء. قالت أمه ضاحكةً. إنهما لوزتاك الملتهبتان! وتقدر أن تحتفظ بهما إلى الأبد إذا أردت...".[47]

تلك النهاية تترك جمهور الأطفال القراء أو المستمعين والابتسامة تعلو محيّاهم ليس نتيجة السعادة بل نتيجة الكوميديا، وما تدخله من حبور إلى قلب المتلقي.

45 شرف الدّين، 2010.

46 شرف الدّين، 2008.

47 الطاهر، 2008.

النهاية المتفائلة

على الرغم من الحزن خلال الأحداث في بعض القصص، إلا أن هذه النهاية تأتي كدعوة للتفاؤل، فاتحة أبوابا للأمل. تجلّت هذه النهاية، في قصة **لو كنت طائرًا** كنموذج، حيث تعرض الكاتبة إشكالية تهجير عائلة قسريًّا من مكان سكنها، لبناء جدار الفصل العنصري في فلسطين، ضمن معالجة إنسانية أوسع تمتد إلى كل منفيّ. يتساءل فيها الطّفل عن سبب نفيه من أرضه في حوار مع أبيه: "لماذا هم يعيشون في بيوتنا الجميلة ونحن نعيش في بيوتٍ من إسمنت، عمارها غيرُ مكتملٍ ولا ألوان لها، باردة في الشّتاء وحارّة في الصّيف؟ وأبي يجيبني، سنعود يومًا إلى بيتنا يا حبيبي. انظر! هذا مفتاح باب بيتنا. مازال معنا، سنعود يومًا إليه. وأنا أُصدّق كلّ ما يقوله لي أبي".[48] كان الأب هو عنصر الطمأنينة بدلالة المفتاح التي تعبر عن حق العودة التّاريخي.

في قصة **أرى بقلبي** فقدان آخر، ولكن ليس لوطن وبيت، ولكن لحاسة أساسية كالبصر. تتعرض وَحْيُ لفقدان تدريجي للبصر، يبدأ بعشى ليلي، ويتطوّر الأمر إلى أن تخسر القدرة على الرؤيا، ليحيلها ذلك إلى كفيفة، لكنها تقنع بما حصل لها بإيمان راسخٍ يعبّر عن رضى نفسي عميق، يوفر كثيرًا من القبول بالقدر وبسيرورة الأحداث بتلقائية وسلاسة مفعمتين بالتفاؤل واليقين: "ولأن الله الكريم سيرجع بصري في الجنة بإذن الله سبحانه، حيث ما لا عينٌ رأت، ولا أذن سمعت، ولا خطر على قلب بشر".[49]

ملخّص:

لقد تهيّأ لأدب الأطفال موخرًا أن يمازج بين الحرفيّة السردية والإمتاع في آن واحد بعد أجيال من المحاولات والتجارب الأدبية الجادّة، وبعد أن كانت الحكايات الشعبية المتداولة هي المصدر الوحيد للقصص وعبر أزمان مديدة.

48 شرف الدّين، 2009.

49 العباسي، 2006.

إنّ تأثر الطفل بوسائل الاعلام ونقلها المباشر لواقع الحياة الصعب، فرض بالضرورة عدم تقديم القصص الموقّعة بنهايات وردية فقط، فواقع الطّفل والحياة الواعية التي يمر بها الأطفال العرب، وتفتّح آفاقهم على الأوضاع الاجتماعية والسياسية والاقتصادية في المنطقة، تجعل قصصهم تحاكي واقعهم، لذا اتجه الفن القصصي في أدب الأطفال إلى معالجة قضايا اجتماعية ونفسية صعبة، مثل: الموت، والطلاق، والتربية الجنسية، لذا قد تفرض عقدة القصة نهايات مفتوحة أو حزينة، بل قد تشير نهايات بعض القصص إلى تصادم واضح بين الطفل والبيئة الأسرية أو المجتمعية.

إن كانت النهايات تعمل على تقديم حلول لمشاكل الطفل المتنوعة، فإنه لا بد من أن تؤول النهايات إلى التنوع كما هي موضوعات القصص عينها، بعيدًا عن رتابة القصص الشعبية والتراثية ذات المضامين المألوفة والنهايات التقليديّة المعاني، التي تصور عادة حتمية انتصار الخير على الشر، وانتصار البطل على عدوه، وتتويج الحق على الباطل، واندحار الشر وانكفاء الشرير، وانهزام الظالم وانهدام مَكْره، وهي من الأمور التي يدركها المتلقّي، لكن ذلك أيضًا أدّى لتقوقع أدب الأطفال في نمط التكرار، وهذا كان مدعاة لتبديل اسم الثعلب بالذئب أو الدب أو الأرنب، مع استمرارية جوهر الحكاية كما هي. قد يكون في هذه القصص نوع من الهروب من الواقع وتحدياته وظلاميته، وهو نمط مازال سائدًا في عدد لا يستهان به من القصص الصّادرة للأطفال بالعربية حتى يومنا هذا، فمازلنا نشهد نهايات سعيدة لقصص حزينة، لكننّا لن نجد فيها تواصلًا فنيًا أو فكريًا بين سيرورة القصة ونهايتها، فما يفرض نوع النهاية فعلًا هو جوهر القصة وطبيعتها الفنية ومضمونها.

وهكذا، أدّت سطوة تيار الواقع انزياح بوصلة النهايات عن الأسلوب التقليدي الذي تأخذ القصّة فيه مجرى النهاية السعيدة فحسب، وميل النهايات في أدب الطّفل المعاصر نحو الواقعية بعيدًا عن الخيال والخرافة منصرفًا عن النهايات الوردية، فسطوة الواقع ومعطياته باتت تؤثر في حياة القارئ الطفل تماما بمقادير مقاربة لما تؤثر به في حياة القارئ البالغ، مما جعل منتجات الأحداث في بناء القصص مواكبة لمخرجات الواقع بما

هو عليه، فوجدنا النهاية الحالمة، والنهاية المقلوبة غير المتوقّعة، والنهاية الحزينة، وغيرها.

من اللافت أيضًا تنبّه الكتّاب المعاصرين، سواء أكانوا كاتبات أو كُتّابًا، لما يقدّمونه للقارئ الطفل في كتاباتهم من رسائل داعمةٍ ومتنوعّة المضامين، تتأكّد في معالجاتهم العلاقة الإيجابية بين الكاتب والقارئ وتتجاوز علاقة الوعظ والتعليم، ونجد أنّ الكاتب يثق بقدرات الطفل، فيمنحه مساحة من المشاركة بالنص. يتضح ذلك في نوعية النهايات الجديدة، فقد تأثّر الكتّاب بنظريات التّربية الحديثة التي غيّرت من الصورة النمطيّة للطفل في الوعي الجمعي، فصاروا يتعاملون مع القارئ الطّفل كشريك، منتج ومضيف لقيم جمالية فنيّة أيضًا، وكان نتاج ذلك الثقة بفكر الطّفل وعدم محاولة التأثير المباشر عليه بل مشاركته الاقتراحات، وفي عدد من القصص تُرِكت النهايةُ مفتوحة لينهيها القارئ الطفل، فمنحت تجربة البحث عن بدائل للنهاية السعيدة الكُتّاب آفاقًا إبداعيةً جديدةً يختمون بها قصصهم، مما أثرى قصص الأطفال شكلًا ومضمونًا.

على الصّعيد الفني قدمت القصص ذات النهايات المغايرة، للقارئ خيارات التأويل، فعلى الرّغم من غلق النص كتابيًا، إلا أنها تفتحه معرفيًا، لتسهم بنقل الطّفل من حال المتلقّي إلى حال المشارك، وفي ذلك نقلة نوعية على الصّعيد الفكري، وفتح للتساؤل والبحث، وهي من الممارسات الفضلى في التّعلّم والتّعليم والتّخيّل والتوسيع.

نخلص إلى القول إن هذه الدّراسة تؤسس للتعرّف إلى أنواع النهاية في أدب الأطفال المعاصر، ولِتبيان أثرها على القارئ الطّفل، مدعومة بنماذج حديثة من أدب الطفل من أرجاء جغرافية ممتدة في الوطن العربي، وقد ثبت لنا أن ثمة شحّا وفقرا في الأبحاث باللغة العربية، التي تشير إلى موضوع النهايات في أدب الأطفال، ولعل هذه الدّراسة تكون واحدة من الدراسات الرائدة في هذا المضمار.

المصادر بالعربية

أبو تامر، 2006 أبو تامر، نادر (2006)، **رامي لا يشبه أحدًا**، كفر قرع: دار الهدى.

أبو شميس، 2011 أبو شميس، حياة (2011) **من أنا**، كفر قرع: دار الهدى للطباعة والنشر.

إسبانيولي، د. ت. إسبانيولي، هالة (د. ت.)، **عرس أختي**، حيفا: مركز أدب الأطفال.

أسدي، 2012 أسدي، ميسون(2012)، **تفاحة جلال**، كفر قرع: دار الهدى.

برّاج، 2011 برّاج، نبيهة (2011)، **أمي والتدخين**، بيروت: دار أصالة.

تامر، 2009 تامر، زكريا (2009)، **الجيران**، ط 1، بيروت: أصالة للنشر والتوزيع.

تامر، 1988 تامر، زكريا (1988)، **ندم حصان**، بيروت: دار الفتى العربي.

جبارين، 2008 جبارين، نبيهة (2008)، **البحر الأحمر**، كفر قرع: دار الهدى للطباعة والنشر كريم.

جبارين، 2001 جبارين، نبيهة (2001)، **الكركس والدوري**، كفر قرع: دار الهدى للطباعة والنشر.

حجة، د. ت. حجة، ليلى (د. ت.)، **للشهرة ثمن**، كفر قرع: دار الهدى للطباعة والنشر كريم.

الحربي، 2008 الحربي، إسراء (2008)، **ستكونين بخير**، المملكة العربية السعودية: دار كادي ورمادي.

خزعل، 2010 خزعل، جليل (2010)، **حكاية الفأر سمسم**، ط 3، راما للثقافة والتعليم.

خلايلة، 2010 خلايلة، أسمهان (2010)، **البلبل السجين**، الناصرة: مركز أدب الأطفال العربي.

الرمضان، 2013 الرمضان، سوزان (2013)، **لماذا لا أملك جناحين**، المملكة العربية السعودية. دار كادي ودمادي.

شرف الدّين، 2010 شرف الدّين، فاطمة (2010)، **العصفورة أمّ الأخبار**، ط 1، بيروت: أصالة للنشر والتوزيع.

شرف الدّين، 2005 شرف الدّين، فاطمة (2005)، **تالة والبحر**، بيروت: أصالة للنشر والتوزيع.

شرف الدّين، 2008أ شرف الدّين، فاطمة (2008أ)، **حذاء الطنبوري**، ط 1، بيروت: أصالة للنشر والتوزيع.

شرف الدّين، 2008ب شرف الدين، فاطمة (2008ب)، **نديم في الشارع**، بيروت: أصالة للنشر والتوزيع.

شرف الدّين، 2009 شرف الدين، فاطمة (2009)، **شعر ميمي**، الشارقة: دار كلمات.

شرف الدّين، 2009 شرف الدّين، فاطمة (2009)، **لو كنت طائرًا**، الشارقة: كلمات.

شمس الدين، 2009 شمس الدين، محمد علي (2009)، **صلاة زهر عباد الشمس**، ط 3، بيروت: دار الحدائق.

شمس الدين، 2010 شمس الدين، محمد علي (2010)، **لغة الطيور**، ط 4، بيروت: دار الحدائق.

صغيّر، 2010 صغيّر، رانية (2010)، **حلتبيس**، بيروت: دار الخياط.

ضاهر، 2014 ضاهر، رانيا (2014)، **بائع الورد**، بيروت: أكاديميا انترناشونال.

الطاهر، 2005 الطاهر، عبير (2005)، **أنا وعمّتي**، عمّان: المؤلف.

الطاهر، 2008 الطاهر، عبير (2008)، **حسن في المستشفى**، ط 1، عمان: دار المنهل.

طاهر، 2009 طاهر، وليد (2009)، **النقطة السّوداء**، ط 1، القاهرة: دار الشروق.

طبري، 2010 طبري، فتحية (2010)، **حنان الحجر**، حيفا: مكتبة كل شيء.

طه، 2001 طه، محمد علي (2001)، **العصفورة العجيبة**، حيفا: الكلية العربية للتربية.

عابد، د. ت. عابد، حنان (د. ت.)، **أبي وأمي منفصلان**، كفر قرع: دار الفتى العربي.

العباسي، 2006 العباسي، هديل (2006)، **أرى بقلبي**، ط 1، بيروت: دار العلم للملايين.

عثامنة، 2012 عثامنة، نيفين (2012)، **لن أنساها أبدًا**، كفر قرع: دار الهدى للطباعة والنشر.

عليّان، 2013 عليّان، مينا (2013)، **نوف والدّب**، كفر قرع: دار الهدى.

عمير، 2010 عمير، صفاء (2010)، **تعال العب معي**، رام الله: مؤسسة تامر للتعليم الجامعي.

عيساوي، 2014أ عيساوي، سهيل (2014أ)، **بجانب أبي**، كفر قرع: دار الهدى.

عيساوي، 2014ب عيساوي، سهيل (2014ب)، **ثابت والريح العاتية**، القدس: مطبعة المنار.

فقرا، د. ت. فقرا، محمد (د. ت.)، **أحلام العصافير**، كفر قرع: دار الهدى للطباعة والنشر كريم.

فياض، 2003 فياض، توفيق (2003)، **حيفا والنّورس**، حيفا: مكتبة كل شيء.

قاعوص، 2015 قاعوص، مهند (2015)، **فدوى تحلم**، الإمارات العربية المتحدة: دار الجميرا (النحلة الصغيرة.

كيوان، 2013 كيوان، سهيل (2013)، **أغلى من الذهب**، الناصرة: مركز الكتاب والمكتبات.

محيدلي، 2010 محيدلي، نبيهة (2010)، **اظهر وبان عليك الأمان**، ط 1، بيروت: دار الحدائق.

النّجار، 2004 النّجار، تغريد (2004)، **الكذبة التي كبرت**، السّلوى للدّراسات والنّشر.

النجار، 2000 النجار، تغريد (2000)، **إنني أستطيع**، عمّان، دار السلوى.

النجار، 2006 النّجار، تغريد (2006)، **ليس بعد**، السّلوى للدّراسات والنّشر.

النجار، 1999 النجار، تغريد (1999)، **ماذا نلعب الأن؟** عمان: السلوى للدراسات والنشر.

يحيى، 2012 يحيى، رافع (2012)، **أطفال الفراش**، حيفا: مكتبة كل شيء.

يونس، ودعيم 2003 يونس، نادرة، ودعيم، روزلاند (2003)، **الخروف والفراشة والسّمكة**، حيفا: مكتبة كل شيء.

المراجع بالإنجليزية:

Ghanayim, 1999 Ghanayim, Mahmud (1999) "Characters Narrate their Own Tragic Ends: a Study of the Endings of Five Novels by Najīb Maḥfūz", *Arabic and Middle Eastern Literatures*, 2, (1999): 177–188.

Cadden, 2012 Cadden, Mike (2012), "All is Well: The Epilogue in Children's Fantasy Fiction", *Narrative*, 20 (2012): 343–356.

Taha, 2002 Taha, Ibrahim (2002), "Semiotics of Ending and Closure: Post-ending activity of the Reader", *Semiotica* 138 2002): 259–277.

مختصرات

The present study focuses on the structural components of the endings of modern children's stories published in Arabic. It analyses the causes for the emergence of new types of endings in these stories. For the purposes of the study we collected texts, analyzed them and derived conclusions. The variety of stories chosen for purposes of analysis are but a selection, through which we are able to present examples of the new and varied types of endings.

A deeper reading and more subtle analysis of modern Arabic children's literature reveals that the endings in the stories show great variety. In fact, they may be divided into eleven different types, which crown the stories' narrative and artistic structures. In the study we provide examples of such endings and their meanings, although it is certain that other types of endings also exist, which still await discovery by scholars.

The Variety of Endings in Children's Stories

Rafeʿ Yahya, Suhel Isawi, Rima al-Kurdi
The Arab Academic College of Education

The endings of children's stories would seem to constitute self-evident ways to close stories that carry a message from the author to children in particular, or to any reader for that matter. Because writers who compose stories for children often focus more on their works' educational rather than their esthetic or artistic effects, the endings which they provide are usually either happy, in case the story's main character demonstrates its adherence to the expected norm, or sad, if the character deviates from the instructions on how to achieve the intended moral and educational objective. This restricts the stories' endings, which have been classified according to content or structure. Endings can be either open, so that the reader can participate in directing the course of events through a constant act of reading that is intellectually connected to the text yet detached from it through his own imagination, through which he roams freely after having finished reading the written text, or they can be closed, in the sense that the author dictates its ultimate boundaries. With the rise in literary output in recent years, a great number of new stories have become available to children, with a variety of endings, dictated by the variety in the topics of these stories, which have a direct connection to children's experiences and imaginations and address their minds and lives. In the present study we survey the variety of endings in these stories, which are no longer limited to the frozen classical endings mentioned above.
Very few studies have dealt with endings. Although it is not clear why this vital element has been marginalized, the limited interest in the study of children's literature in the Arab world is due to causes that we shall examine in subsequent studies.

aspect of the language of these novels, by which he follows the realities of the Arab-Israeli conflict, al-Qasim also uses other linguistic techniques and styles, borrowed from the world of poetry, such as symbolism, mythification, split consciousness, motifs, repetitions, etc.

The Linguistic Peculiarities in Samih al-Qasim's Literary Prose

Kawthar Jaber
University of Haifa & Sakhnin College

The present study deals with a certain aspect of Samih al-Qasim's literary prose, namely some unique features of his language. In his prose writings, al-Qasim uses language at two levels, factual and imaginative/poetic.

As for the former level, his language is of a functional nature. Al-Qasim quite obviously attaches more importance to conveying content in a clear manner than to the linguistic and structural aspects of his language. This can be seen in his prose plays: *This Is How Henry Took over the Restaurant That Radwan and Shlomo Used to Run* (1970), *The National Institution for Insanity* (1970), *How Did Rabbi Mendel Reply to His Students?* (1973), *The Son* (1974) and *Rape Victim* (1975).

Through these plays al-Qasim depicts and political situation and the relations between the Palestinian and Israeli people, using very few esthetic and rhetorical devices, so that we are made aware of his functional and political use of language. Of course, this does not mean that these writings are not literature, since the plays deal with the Arab-Israeli conflict inside Israel using the techniques of modern drama, such as dramatic conflict, an inverted world, exaggeration, masks and staging.

The second level appears in the prose of his autobiographical novels *To Hell, O Lilac* (1977), *The Last Picture in the Album* (1980), *A Teaspoon of Poison Three Times a Day* (2011) and *It's Only an Ashtray* (2011). What characterizes the language of these novels is the intermingling of the imaginary, the historical and the documentary, its interwoven structure. The language blazes with the sensualism of poetry, humor and irony. In addition to the realistic

Nothing to Be Done? The Phonological Poverty of Arabic As Taught in the Hebrew School System

Alon Fragman
Ben-Gurion University of the Negev

Arabic is the second official language of Israel, in addition to Hebrew. Yet it is still taught as a foreign language in the Hebrew School System. Formal programs for Arabic as an additional language focus on the written form of Arabic only, and lack meaningful exposure to its sounds. Despite the shared etymological background of Arabic and Hebrew, sev

In order to better understand the sources of difficulty among native Hebrew learners, and to find out if they were phonological or orthographic in nature, students from 9th, 11th and 12th grade (N=72) were presented with 48 Arabic words, some of which were spelled correctly, while others had one phonological or orthographic error. For each word, the students were asked to mark if it was spelled correctly or not. Findings show that while the number of orthographic errors declines over time, phonology remains an obstacle for native Hebrew learners even in the 12th grade, with no significant improvement over time. These results support previous findings concerning the lack of sufficient exposure to Arabic in the Hebrew school system, where the level of acquisition of Arabic as an additional language has been stagnating, a state of affairs that calls for some serious pedagogical introspection and reconsideration.

written in the most parochial vernacular, are no exception to this general dictum, —as long as they meet the literary/aesthetic criteria of genuine creative endeavor.

On a more concrete and immediate level, the successful integration of elements of general literary theory with close textual analysis of Arabic works of fiction augurs well for both the general field of literary studies and the specific field of Arabic literature. It is hard to imagine a more propitious moment than the present for such a prospect, or a more appropriate stage than academic departments of literature the world over.

Book Review: The Lure of the Title: Text and Context in Palestinian Fiction, by Mahmud Ghanayim

Muhammad Siddiq
Berkeley, University of California

This book review highlights a number of the defining criteria, both theoretical and exegetical, as well as the critical strategies that inform and orient the analysis of the texts examined in depth by Professor Mahmud Ghanayim in his book: غواية العنوان. The titles of a fairly representative sample of Palestinian works of fiction, written by Palestinian authors living in Israel, furnish the gateway to a host of issues and concerns dealing primarily with various aspects of Palestinian life and experience in Israel. The analysis aptly combines features of modernist and post-modernist theories, especially of the semiotic bent, with methodical textual interrogation of the dynamics and configurations of both titles and texts of the selected works. While the examined texts vary in length, theme, artistic quality, linguistic register, and other textual respects, the analysis is uniformly dynamic, well- informed, and, above all, challenging.

Much of the challenge emanates precisely from this intricate intertwining of highly specialized aspects of predominantly Western critical theory with the formative strands of the Palestinian texts. And yet, the effective engagement of the relevant theories is all the more rewarding and illuminating in light of this assumed noetic discrepancy. This is so because, on the creative level, the juxtaposition strongly gestures towards the universal dimension presumed to inhere in genuine works of the literary imagination, irrespective of all considerations of difference: linguistic, national, regional, or whatever. The works of Palestinian writers, even when

Needless to say, both theory and practice must be made available to university lecturers and students in Israel.

the establishment of Israel and even though Arabs constitute one-fifth of Israel's population.

This article is in part a review of an electronic publication in Hebrew and Arabic entitled *Arabic in the Israeli Academy: Historical Absence, Current Challenges, and Future Possibilities* by Muhammad Amara, Smadar Dontis-Schmidt and Abd Al-Rahman Mar'i 2016; (see https://tinyurl.com/z6mqb7l as well as https://tinyurl.com/jkcutzf). Here I take up the main points of this publication, including its methods, argumentation and conclusions. The other component of my article presents new data, which I collected from university lecturers and advanced students in 2017. Among the results presented in this publication is the almost total lack of use of Arabic in departments of Arabic language and literature at Israeli universities. Arabic is taught in Hebrew: Students read Arabic texts and translate them into Hebrew, and all discussions are in Hebrew. Accordingly, one can say without reservation that such universities do not train teachers in Arabic. The teachers know Arabic theoretically very well, but they are unable to speak or write the language. Emphasis is placed on research, and Arabic is treated on a par with dead languages such as Akkadian or Ugaritic.

This is a venerable German orientalist approach, still in use in the Israeli academic world today. This places on Israel's seven colleges of education the burden of training future teachers of Arabic, if the deterioration of knowledge of Modern Standard Arabic, which unites all Arabs, is to be halted. One of the significant points discussed in *Arabic in the Israeli Academy* is that, in the process of selecting new university lecturers, the mastery of three skills in using Arabic—reading, speaking and writing—should be required. In Israeli universities these skills appear to play a minor role; instead, a thorough command of Hebrew is a prerequisite for teaching Arabic in the universities. This reminds us of the saying, Theory is when you understand everything, but nothing works. Practice is when everything works, but you don't understand why.

The Arabic Language in Israeli Universities

Haseeb Shehadeh
University of Helsinki

Some years ago I wrote a lengthy article entitled “On Arabic in Israel’’. There, I attempted to shed light on the unique status of both spoken Arabic—the mother tongue of the Arabs—and written Arabic—the language of Arab national culture and heritage. Since 1922, Arabic has been *de jure* the second official language in the State of Israel, but *de facto* it is marginal and inferior. Almost every aspect of life in Israel contributes to the Hebraisation and Israelisation of the 1.5 million Arabs in the country.

studies have pointed out severe difficulties in the acquisition of the written form of Arabic amongst native Hebrew speakers. These studies showed that native Hebrew pupils possessed extremely low proficiency in spelling, and experienced significant difficulty with the acquisition of novel phonemes, with no improvement even after four years of exposure and practice with written Arabic. These difficulties have been attributed to either phonological or to orthographic factors. The researchers suggested that native Hebrew learners face an extra linguistic burden due to the fact that the graphic representations of several Arabic phonemes visually resemble other Arabic graphemes while simultaneously corresponding to an Arabic phoneme that is similar to a phoneme of Hebrew.

he present article deals with the teaching of Arabic and its position in four Israeli universities: The Hebrew University in Jerusalem, Haifa University, Tel Aviv University and Ben Gurion University in Beer Sheva. It is an open secret that there is still no Arabic university in Israel, even though seventy years have passed since

sufferings of life. Only Farḥī, the Jew, survives at the end of the novel. Though a minor character, he is the only one who possesses a collective vision rather than being driven by personal interest. He succeeds due to his rational thinking and constructive behavior. His survival and his futuristic plans for Acre, after the departure of al-Jazzār, may symbolize the triumph of the Jews and the establishment of the State of Israel.

Dancing at the Edge of the Precipice of Sex and Violence: A Reading of *Au Revoir Acre* by ʿAlāʾ Ḥleḥel

Clara Srouji-Shajrawi

University of Haifa

In his novel *Au Revoir Acre* (2014), the Palestinian writer ʿAlāʾ Ḥleḥel reconstructs the siege of Acre by the armies of Napoleon Bonaparte (1799), during the rule of Aḥmad Pasha al-Jazzār. The novel reveals the horrors of war, violation of social taboos, rape of women, subjugation of human-beings, the cruelty and brutality of leaders and their agents towards the oppressed class.

By applying the Freudian's concepts of 'Eros' and 'Thanatos' to the behavior of al-Jazzār and other characters in the novel, this paper aims to offer an explanation of the duality and the conflict of contradictory aspects in the nature of the characters. Eros represents actions and emotions of love, creativity, construction, and preservation of one's life, while Thanatos represents the drive towards death and destruction. Though Eros and Thanatos appear to be opposing forces, they are closely intertwined, and one can even turn into the other.

Al-Jazzār is represented by the author as a lover of a woman called Darinka but at the same time also as a dictator and killer of many innocent people. When he is alone he is weak, afraid, and suffers from horrible hallucinations, so he wishes to leave Acre and return to his native Bosnia. His departure at the end of the novel can be interpreted as the realization of the death instinct, which means aspiring to a state of tranquility and peace that eliminates the

the novel. However, the denotations go beyond the meanings at which we arrived, based on the author's ideas and ideology, in a way that intermeshes with the main character's movements and its semiotic situation.

As an overall result we found that the use of the role of hero in the novel is in keeping with the novel's meanings. Our point of departure is that the character is active and representative at the level of the narrative, and is not used randomly by the author. The character influences and is influenced, and creates the literary work's overall meaning of necessity, not out of volition, through existential and intellectual human activity that is in no way detached from the character's actual experiences.

A Semiotic Reading of the Protagonist, and Meaning in Naji Zahir's Novel *The Owl's Quarter*

Mahmoud Rayyan

Naji Zahir's novel *The Owl's Quarter* constitutes a watershed in local narrative fiction, due to the weighty social issues it addresses.
The novel's significance is due to the fact that the author himself introduces a variety of styles into his narration, including philosophical debate, and due to his panoramic vision, despite its relative brevity (in terms of length it is a novella).
The focus of this study is on the novel's intellectual aspects, although we do not ignore its esthetics, which support its intellectual message in a way.
We used a semiotic model in which the focus of attention is on following the protagonist's movements and actions, in order to arrive at its essence, based on the way it approaches its endeavor.
Our implementation of five-fold (or extended three-fold) semiotic model led us to an understanding of the protagonist's semiotics with respect to heroism. We found that the narrator in the novel was a non-hero, being completely incapable of realizing his desires, due to the obstacles that stood in his way. The same concept led us to inquire into the novel's semantics, based on the semiotic-anthropological model, which focuses on the main character's actions in order to derive meaning. We observed the movements of the main character, Raqrāq al-Sharīf, as it affects and is affected by helpful and impeding factors at the level of narration, leading us to a thorough examination of the novel's meaning, based on its themes and its narrative structure in general.
We found that the meanings are dependent on the main character and persevere in their mental or anthropological form throughout

On Ibn Manẓūr's Use of al-Jawharī's Ṣiḥāḥ

Shlomo Alon
The Arabic Language Academy, Nazareth

Lisan al-ʿArab is a monolingual composition in Arabic, written by Muhammad b. al- Mukarram Ibn Manzur (630-711 AH/1232-1311 CE). It was completed on the 22nd of Dhul-Hijja, 689 AH/ 1289 CE. In his own introduction to the book, Ibn Manzur describes his main concepts, his major sources and his priorities in using them, as follows: "But al-Jawhari in his *Sihah* was very meticulous in composing his book and made it very easy for the public to use. But this book is too short. It is a drop in the ocean of the language, even if it is a real pearl or diamond. Al-Jawhari also made mistakes and errors. He was lucky that after him came Muhammad Ibn Barri [d. 582/1187], who removed his mistakes, and also gave lectures about al-Jawhari's *Ṣiḥāḥ*. This is the reason why I wrote this book and arranged it according to al-Jawhari's system, according to his chapters and his parts, but I have added Qur'anic verses and hadith traditions, proverbs and poems…". The third work on which Ibn Manzur based his composition was al-Jawhari's (d.393/1003) *Ṣiḥāḥ*. Al-Jawhari was of Turkish origin and lived in Naysabur. His dictionary is arranged according to the last radical of the root, a system that was adopted by Ibn Manzur in his *Lisan al-'Arab*. The paper explores the influence of *al-Sihah* on *Lisan al-'Arab*.

Abstracts

AL-MAJALLA

Journal of the Arabic Language Academy
Nazareth, Vol. 9, 2018